

## «Μορφές αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού»<sup>1</sup>

Του Μπέμμη Ιωάννη , Φιλολόγου

Οποιοδήποτε σύστημα-μοντέλο αξιολόγησης, για να επιτύχει τους σκοπούς του, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με δύο μορφές: τη διαμορφωτική και την τελική.

Η **διαμορφωτική** αξιολόγηση αφορά στη συλλογή πληροφοριών για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, και για τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων. Εκείνο που προέχει σ' αυτή είναι οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή ειδικούς στην αξιολόγηση προσωπικού, ή ακόμη και από εξωτερικούς παρατηρητές, που χρησιμοποιούνται για να διορθωθεί και να βελτιωθεί η επίδοση του εκπαιδευτικού (Sergiovanni & Starratt,2002).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και μάθησης που σημειώνεται στα σχολεία, στην καθοδήγηση και παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο συντονισμό και βελτίωση του διδακτικού έργου, στη διαπίστωση των ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στον περιορισμό και στη θεραπεία των αδυναμιών, παραλείψεων και ελλείψεων των εκπαιδευτικών, στην ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι πολύτιμη όχι μόνο στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού, αλλά και στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, αφού παρέχει τόσο ενίσχυση και ενθάρρυνση σχετικά με την επιτυχία, όσο και διορθωτικές ενδείξεις αν πρόκειται για αποτυχία ή λανθασμένη πορεία<sup>2</sup>. Είναι σύμφωνα με τους Κασσωτάκη, (1990) και Φλουρή, (1985) ένας τύπος αξιολόγησης που μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της.

---

<sup>1</sup> Το παρακάτω κείμενο αποτελεί απόσπασμα της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: « Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή»

<sup>2</sup> Δημητρόπουλος,Ε.,(2004),Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα: Γρηγόρη,σ.75

Γενικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αναζωογονεί και εμπλουτίζει την καριέρα των εκπαιδευτικών. Το είδος αυτό της αξιολόγησης έχει διαδοθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στους χώρους της αξιολόγησης του προσωπικού.<sup>3</sup>

Από την άλλη, ο ρόλος της **τελικής-ολικής** αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), τους Sergiovanni και Starratt (2002), είναι η άσκηση κριτικής στην ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η τελική αξιολόγηση, ακολουθεί τη διαμορφωτική και γίνεται, αφού έχει περάσει κάποιος χρόνος για βελτίωση αυτού που νωρίτερα εντοπίστηκε ως αδυναμία.

Μ' αυτό το είδος αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός βαθμολογείται ως προς το επίπεδο της απόδοσης-ανταπόκρισης των προσδοκιών και των στόχων του συστήματος που υπηρετεί. Συνήθως η τελική αξιολόγηση γίνεται από ένα άτομο και χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις λήψης αποφάσεων για τη μονιμοποίηση σε μια θέση ή για την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε ανώτερες εκπαιδευτικές ή διοικητικές θέσεις ή για την αναθεώρηση της εργασιακής του σχέσης αν αναφερόμαστε στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης.<sup>4</sup> Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη μισθολογική ή/και τη βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή του προσωπικού ή τη λήψη μέτρων για αλλαγή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ στο διαμορφωτικό σύστημα προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού, αποβλέπει δηλαδή στην βελτίωση του.<sup>5</sup>

Η ολική-τελική, όμως, μέθοδος συλλογής πληροφοριών υφίσταται επίσης τους περιορισμούς που επιβάλλει η χρησιμοποίησή της σε ενδεχόμενες διοικητικές – δικαστικές αποφάσεις, οι οποίες παρεμποδίζουν ακόμη και τη χρησιμοποίηση των περισσότερων από τις πολύτιμες πηγές πληροφόρησης σχετικά με τη διδασκαλία, όπως συνέβηκε την τελευταία δεκαπενταετία σε πολλές επιλογές στελεχιακού δυναμικού στο ελληνικό δημόσιο χώρο, όπου οι αξιολογικοί πίνακες κατέπεσαν μετά από προσφυγές στα διοικητικά δικαστήρια, εξαιτίας της έλλειψης συγκρίσιμων στοιχείων και γενικόλογων κριτηρί-

---

<sup>3</sup> Πασιαρδής, Π., (2005), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Έλλην, σ. 69

<sup>4</sup> Πασιαρδής, Π., (1996), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.13

<sup>5</sup> Πασιαρδής, Π., (1996), ό.π., σ.13-14

ων.<sup>6</sup> Το γεγονός αυτό επιτάσσει την καθιέρωση αντικειμενικών μετρήσιμων και εξατομικευμένων μορφών αξιολόγησης.

Τέλος, στο σύστημα αυτό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υπάρχει μια δόση αυταρχισμού και ο ρόλος του αξιολογητή δεν παύει να είναι εξουσιαστικός όσο κι αν ο αξιολογητής είναι δημοκρατικός και φιλικός στην προσέγγιση του.

Συνολικά, η ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών μπορεί να υλοποιηθεί με την εφαρμογή ξεχωριστών διαδικασιών διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, οι οποίες θα διενεργούνται από διαφορετικά άτομα με προκαθορισμένες διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ένας σε βάρος του άλλου, όπως η εμπειρία πολλών χωρών αποκαλύπτει (Stronge, 1995).

Αν και οι δύο μορφές αξιολόγησης μπορεί να φαίνονται αντίθετες, εντούτοις, ο Mac Beath (1999) τις θέλει να υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι και οι δύο το ίδιο αναγκαίες για την επιβίωση, βελτίωση και επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πράγματι, οι σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι σε λίγες μόνον περιπτώσεις η αξιολόγηση περιορίζεται στο διαμορφωτικό χαρακτήρα. Συνήθως στα συστήματα που εφαρμόζονται συνυπάρχουν και οι δύο μορφές αξιολόγησης.

Η ενσωμάτωση όμως αυτή της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης στο ίδιο σύστημα, ουσιαστικά καταλήγει στη μέτρηση-βαθμολόγηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια σε βάρος της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων της διδακτικής πράξης (B.Keeler,1989). Ο B. Keeler αναφέρει συγκεκριμένα ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση-αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς, ενώ η τελική είναι μέτρηση και δεν μπορεί να συνδεθεί με αλλαγές. Οι προηγούμενες απόψεις υποστηρίζουν επίσης ότι η βαθμολόγηση-μέτρηση των διδακτικών επιδόσεων δεν είναι πάντα πιθανή, αν κρίνουμε από το επίπεδο των γνώσεων για το διδακτικό έργο και τη μάθηση. Αντίθετα η βελτίωση της διδασκαλίας μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο, όμως, με τη χρησιμοποίηση της διαμορφωτικής μεθόδου. Οι αντιφάσεις αυτές που περικλείουν οι αξιολογικοί στόχοι, εκδηλώνονται με τη

---

<sup>6</sup> Δούκας,Χ.,(2000), Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία.Αθήνα: Γρηγόρη,σ. 266

δυσaréσκεια που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις μορφές αυτές αξιολόγησης, αλλά και ως προς την ίδια την αξιολόγηση.<sup>7</sup>

Σύμφωνα με τα προηγούμενα τα μικτά συστήματα αδυνατούν να εκπληρώσουν τους στόχους που τους ανατίθενται (ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών , βελτίωση του σχολείου , αποδοτικότητα). Εκπληρώνουν μόνον τις διαδικασίες επαγγελματικής κατάταξης των εκπαιδευτικών μέσω των εκθέσεων που συντάσσονται μετά από τις τυπικές επιθεωρήσεις. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται σύγχυση και αδυναμία να προσδιοριστούν οι στόχοι της αξιολόγησης , ακόμα και από τους ίδιους τους αξιολογητές (Wish and others). Τα συστήματα αξιολόγησης χάνουν τότε την ικανότητα να συνδεθούν με οποιαδήποτε αντίληψη αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας.

Επιβεβαίωση αυτών αποτελεί και η εμπειρία από τον ελληνικό χώρο των συστημάτων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο χώρο των δημοσίων υπαλλήλων τα τελευταία χρόνια (Π.Δ. 581/84 κα 318/92). Οι εκτιμήσεις είναι ότι η λειτουργία τους έχει εκφυλιστεί σε μία τυπική διαδικασία στην οποία υπερτερούν τα στοιχεία των κομματικών προτιμήσεων των προσωπικών σχέσεων και της συναδελφικής αλληλεγγύης.<sup>8</sup>

Η αδυναμία να λειτουργήσει αξιοκρατικά και αποδοτικά το σύστημα φαίνεται από το γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι υπάλληλοι προάγονται στην ανώτατη βαθμολογική βαθμίδα. Για να αντιμετωπισθεί η νέα αυτή μορφή ισοπέδωσης (προς τα πάνω) εκδόθηκε υπουργική απόφαση (1993)<sup>9</sup> με την οποία καθορίζονται όρια στη βαθμολογική μέτρηση των υπαλλήλων. Έτσι , οι «άριστοι» δεν μπορούν να ξεπερνούν το 45% , οι «καλοί» το 30% και οι «κακοί» το 5%. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιχειρεί να επιλύσει το αξιολογικό πρόβλημα της «παραγωγής άριστων υπαλλήλων» , χρησιμοποιώντας το μαθηματικό μοντέλο της στατιστικής ανάλυσης (καμπύλη Gauss). Οι ενστάσεις που διατυπώνονται εδώ είναι ότι το μοντέλο αυτό ισχύει για μεγάλα πληθυσμιακά συγκροτήματα και δεν μπορεί να έχει εφαρμογή σε μικρά σύνολα από τα οποία συγκροτείται η δημοσιοϋπαλληλική οργανωτική διάρθρωση. Κυρίως η καμπύλη του Gauss μπορεί να δώσει θετικά αποτελέσματα στη διάγνωση της

---

<sup>7</sup> M. Jensen, (1981), How teachers view teacher's evaluation , in Education, vol.102,2, σ. 130-137

<sup>8</sup> Ανακοίνωση – καταγγελία ΟΛΜΕ 27/2/85 ,τ.π.δ. 575/576 , Φεβρουάριος – Μάρτιος 1985

<sup>9</sup> Ν.1566/85 και 1304

αρνητικής απόδοσης , αλλά δε λειτουργεί παράλληλα στην πιστοποίηση υψηλής αποδοτικότητας (B.T.Keeler,1988).

**Συμπερασματικά** , η εγκυρότητα των συστημάτων αξιολόγησης βρίσκεται παντού σε αμφισβήτηση παρά τις προσπάθειες να προσμετρηθεί η αποδοτικότητα και παράλληλα να κατοχυρωθεί η διαμορφωτική, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Δούκας,Χ.,(2000), ο.π.,σ. 267