

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης σε Θέματα Αξιολόγησης

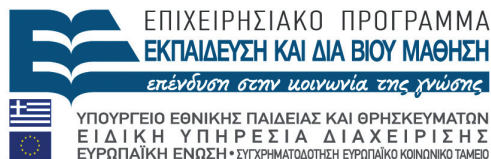
ΜΑΡΤΙΟΣ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2014

Πράξη: “Προκαταρκτικές Ενέργειες για την Εφαρμογή Συστήματος Αξιολόγησης”

Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ με κωδικό ΟΠΣ 453588

η οποία υλοποιείται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση”

με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και Εθνικών Πόρων





Πράξη: «Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης» στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, Οριζόντια Πράξη, με κωδικό ΟΠΣ 453588.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Σωτήριος Γκλαβάς, Πρόεδρος

Κεντρική Επιτροπή Επιστημονικού Συντονισμού:

Δρ Νίκα Μαρία, Επιστημονική Υπεύθυνη της Πράξης

Κασιμάτη Αικατερίνη, Επικ. Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ (Συντονίστρια)

Δρ Λουκέρης Διονύσιος, Σύμβουλος Α΄ του ΥΠΑΙΘ

Δρ Μαντάς Παναγιώτης, Σύμβουλος Α΄ του ΥΠΑΙΘ

Μπαμπά Μαρία, Εκπαιδευτικός (ΠΕ18.20), MSc

Ειδική Επιστημονική Επιτροπή:

Ματσαγγούρας Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα, πρώην Σύμβουλος του Π.Ι.

Γιαλούρης Παρασκευάς, Σχολικός Σύμβουλος

**Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)**

**Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αθήνα 2014**

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Παρασκευάς Γιαλούρης Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση

Περιεχόμενα

A. Πρώτο Μέρος

Εισαγωγή στις Θεωρητικές Αρχές, τις Διαδικασίες και τα Εργαλεία του Πλαισίου Αξιολόγησης

B. Δεύτερο Μέρος

B.1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Ρούμπρικες και Δείκτες Ενδεικτικά Παραδείγματα Μελέτες Περίπτωσης για τα Επιμορφωτικά Σεμινάρια Δελτία Αξιολογικών Εκθέσεων	B.2 Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης Ρούμπρικες και Δείκτες Ενδεικτικά Παραδείγματα Μελέτες Περίπτωσης για τα Επιμορφωτικά Σεμινάρια Δελτία Αξιολογικών Εκθέσεων
---	--

Πρώτο Μέρος

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

I. Εισαγωγή

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού υλικού για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών (εισαγωγές, δείκτες, ενδεικτικά παραδείγματα και περιπτώσεις μελέτης, πίνακες κλπ) αποτελεί υλικό για τα επιμορφωτικά σεμινάρια και **όχι** νομικό κείμενο. Βασικός σκοπός του είναι (α) να βοηθήσει τους επιμορφούμενους αξιολογητές να εξοικειωθούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το Π.Δ. 152/2013 και (β) να αποτελέσει βάση προβληματισμού, ανταλλαγής απόψεων και εξάσκησης σε τομείς που ενδεχομένως θα απασχολήσουν τους αξιολογητές. Κατά την άσκηση του έργου της αξιολόγησης, οι αξιολογητές οφείλουν να εφαρμόσουν τις προβλέψεις του Π.Δ. 152/2013, ασκώντας τις σχετικές αρμοδιότητές τους που προκύπτουν θεσμικά από τη θέση που κατέχουν.

A. Θεωρητική Βάση του Πλαισίου Αξιολόγησης

Το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που δημοσιεύεται στο Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) λαμβάνει υπόψη του τους σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα ισχύοντα και τα συμπληρωματικά προγράμματα σπουδών, τους ρόλους και τα καθήκοντα των στελεχών και των εκπαιδευτικών της τάξης και, τέλος, τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και τις εκπαιδευτικές έρευνες που διεξήχθησαν στο θετικιστικό, στο γνωστικό και στο εποικοδομιστικό “παράδειγμα” (βλ. ενδεικτική βιβλιογραφία παρόντος) και αφορούν τόσο στις παραμέτρους που μόλις αναφέρθηκαν, αλλά και στην κριτική που έχει ασκηθεί στα εναλλακτικά πλαίσια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο. Ειδικότερα, το ΠΔ 152/2013 αξιοποιεί τη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, που σχετίζεται αμεσότερα με:

- (α) την αποστολή και τους ρόλους της εκπαίδευσης στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων,
- (β) τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μαθησιακή κοινότητα μέσω του αναστοχαστικού διαλόγου και της συναδελφικής συνεργασίας,
- (γ) τους ρόλους των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο αυτοί αναπτύσσονται επαγγελματικά ως άτομα και ως μέλη της σχολικής μονάδας σε σχέση με την αποστολή της εκπαίδευσης,
- (δ) τους ρόλους των μαθητών μέσα από τους οποίους αυτοί κατακτούν και κατανοούν σε βάθος τη γνώση και αναπτύσσουν γλωσσικές, γνωστικές, κοινωνικές και μεθοδολογικές ικανότητες στους τομείς της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνολογίας,
- (ε) το πλαίσιο και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές, ηθικές, αισθητικές, πολιτικές και πολιτισμικές στάσεις και αξίες και διαμορφώνουν με παιδαγωγικά αποδεκτό τρόπο την προσωπική, κοινωνική, πολιτισμική, εθνική και θρησκευτική ταυτότητά τους και θετικές σχέσεις με την ετερότητα,
- (στ) το πλαίσιο και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές:
1. συνειδητοποιούν τις ευθύνες και τα δικαιώματα που έχουν ως μέλη ομάδων και ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας,
 2. αναπτύσσουν (αυτο-)κριτική στάση προς τους τρόπους με τους οποίους άτομα, ομάδες και θεσμοί αξιοποιούν την επιστήμη, την τέχνη, την τεχνολογία και χειρίζονται το περιβάλλον και τα παραγόμενα αγαθά.
- (ζ) τις συζητήσεις και αντιπαραθέσεις αναφορικά με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης των στελεχών και των εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες, το πλαίσιο, τα κριτήρια και τα εργαλεία αξιολόγησης που διαπιστωμένα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών και εκπαιδευτικών και, μέσω αυτής, στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Β. Παράγοντες Καθορισμού της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η επιζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα κοινωνικο-πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων, οι οποίες έχουν πολύπλοκη δομή και συμπεράττουν με τρόπους που δεν είναι γραμμικής φύσης. Γι' αυτό διεθνώς αναπτύσσονται και αξιοποιούνται στην πράξη πλαίσια ολιστικής αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, τα οποία συνεξετάζουν στη σύμπραξή τους το σύνολο των εμπλεκόμενων παραμέτρων, όπως είναι οι εκπαιδευτικές δομές, οι σχολικές μονάδες, τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, πάντα βέβαια σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να παρέμβει κανείς στη διαμόρφωση ή την αποτίμηση της ποιότητας εστιάζοντας μεμονωμένα σε επιμέρους παραμέτρους.

Σε αυτή τη λογική, με το ισχύον νομικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΥΑ 30972/Γ1 ΦΕΚ 614/15-03-2013) και τις αρμοδιότητες της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (νόμος 4142 ΦΕΚ 83/9-04-2013) στη χώρα μας εξετάζονται και αποτιμώνται το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ο σχολικός χώρος, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η στελέχωση των σχολικών μονάδων και οι οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, με το Π.Δ. 152/2013 εξετάζεται και αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, η αποτίμηση των οποίων γίνεται με αναφορά στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Η συνάρτηση με το πλαίσιο αναφοράς σημαίνει, για παράδειγμα, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με αναφορά στο πλαίσιο και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί και όχι σε συνάρτηση με στάνταρ και νόρμες που έχουν εξωτερικά προκαθοριστεί σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, σημαίνει ότι οι μαθητικές επιδόσεις δεν μπορούν να αποτελέσουν, μοναδικό και ανεξάρτητο κριτήριο ιεραρχικής κατάταξης των σχολείων, διότι όπως προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Berliner 2009, *Poverty and Potential: Out of School Factors and School Success*) μεταξύ των παραμέτρων που επηρεάζουν καθοριστικά τις σχολικές επιδόσεις συμπεριλαμβάνονται παράμετροι που αφορούν στην οικογένεια (π.χ. πολιτισμικό πλαίσιο, προσδοκίες, στήριξη παιδιού κλπ), στο εκπαιδευτικό σύστημα(π.χ. εκπαιδευτική πολιτική, δομές, υποδομές, οικονομικοί και εκπαιδευτικοί πόροι, στελέχωση, παιδαγωγικό κλίμα, εκπαιδευτικό υλικό, δημογραφία τάξης, εργαστήρια, χώροι κτλ) και στον μαθητή(κίνητρα, εμπειρίες, αυτο-εικόνα, γνωστικές ικανότητες, υγεία, διατροφή κτλ).

Η έρευνα διαπιστώνει, επίσης, ότι από τις εκπαιδευτικές παραμέτρους που αναφέρθηκαν παραπάνω σημαντικότερο ρόλο παίζει στη μάθηση και την ανάπτυξη η ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της τάξης(βλ. και Caena 2011, Vanderrvoort et al. 2004). Απ' όλα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (ηλικία, σπουδές, εμπειρίες, φύλο κλπ) συμβάλλουν περισσότερο (και με διαφορά) στην ποιοτική διδασκαλία και εκπαίδευση οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι στάσεις του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με τη διδασκαλία, όπως είναι ο τρόπος παρουσίασης αφηρημένων εννοιών και συσχέτισης των "μεγάλων αφηγήσεων" της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνολογίας με τις "μικρές αφηγήσεις" των μαθητικών εμπειριών(βλ. Palmer 2011:126-127), οργάνωσης της σχολικής τάξης, πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, εμπλοκής των μαθητών στην επεξεργασία των δεδομένων, δημιουργίας θετικού κλίματος, κλπ (βλ. και Isore 2009,).

Τη σημαντικότητα τόσο των διδακτικών δραστηριοτήτων όσο και των μαθησιακών δραστηριοτήτων και διεργασιών, όπως είναι οι παραπάνω, και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να τις καθορίζει αποδέχεται και ο γνωστός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης και σημαντικός εκπρόσωπος της Κριτικής Παιδαγωγικής M. Apple (2002β, 156-157), ο οποίος με το έργο του έχει αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι κοινωνικο-πολιτισμικές παράμετροι, η διαφοροποίηση εκπαιδευτικών πόρων και σχέσεων στη διαμόρφωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης (βλ. Apple 2002α, 2002β, 2005 και 2013). Συγκεκριμένα, ο Apple υιοθετεί τις απόψεις του John Smyth (1996), "εκπαιδευτικού κοινωνικού ακτιβιστή", όπως τον αποκαλεί, ότι "μία κοινωνικά κρίσιμης σημασίας άποψη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών" οφείλει να εδράζεται σε ένα σύνολο ερωτημάτων που αναφέρονται τόσο στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τις σχέσεις σχολείου και κοινωνίας όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Ενδεικτικά ερωτήματα, που συνδέονται άμεσα με το τι κάνει ένας καλός εκπαιδευτικός στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης είναι και τα εξής, κατά τον Smyth και τον Apple(2002β:156): *Ποιος μιλά σε αυτή την τάξη; Σε ποιον αφιερώνει το χρόνο του ο δάσκαλος; Πώς εξακριβώνονται οι*

ικανότητες των μαθητών, πώς καλλιεργούνται και πώς εξηγούνται; Πώς αντιμετωπίζονται οι άνισες αφετηρίες των μαθητών; Πώς εξηγούνται και αντιμετωπίζονται τα περιστατικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς; Τίνος οι ιδέες είναι σημαντικότερες και μετρούν περισσότερο; Οι απαντήσεις ή οι ερωτήσεις είναι σημαντικότερες σε αυτή την τάξη; Πώς καθορίζονται οι κανόνες; Πώς αναγνωρίζονται και αντιμετωπίζονται οι ανισότητες; Από πού γίνεται η προμήθεια του εκπαιδευτικού υλικού; Με τι μέσα κατανέμονται οι πόροι; Αυτοί οι πόροι πραγματικά επαρκούν για να κάνει ο δάσκαλος αυτό που του ζητείται; Ποιος καθορίζει τα στάνταρ και πώς αυτά επιτυγχάνονται; Πώς ορίζεται η αποτυχία; Ποιος ή τι αποτυγχάνει; Πώς ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και ελέγχει την ατζέντα του; Πώς εργάζεται για να αλλάξει τις άνισες δομές της τάξης του; Τι είναι αυτό που μετράει και αξιολογείται σε αυτή την τάξη; Γιατί; Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαλέξουν να εργαστούν συνεργατικά, σε τί, κάτω από ποιες συνθήκες, αρκούν οι πόροι; Τα ερωτήματα αυτά θεωρεί ο Apple ότι δεν μπορεί να αγνοηθούν από όποιον ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση (σελ. 157) και ότι σε δημόσια σχολεία που τα έθεσαν με συστηματικό τρόπο "επιτυγχάνουν ακόμη και σε εξαιρετικά δύσκολες περιστάσεις" σελ.158).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι Smyth και Apple, κάνουν με εμφανή τρόπο και πάλι υπέρβαση των μονομερειών του "ιδεολογικού απομονωτισμού" (ideological insularity), το οποίο κατά τους Zeichner και Liston(2013) κυριαρχεί στον χώρο τους και απορρίπτει απαξιωτικά προβληματικές και προτάσεις άλλων επιστημολογικών και θεωρητικών παραδειγμάτων. Τα περισσότερα ερωτήματα που παραθέτουν, παραπάνω, οι Smyth και Apple προέρχονται από διδακτικές έρευνες που δεν προέρχονται από το "παράδειγμα" της κριτικής παιδαγωγικής, αλλά αναδείχθηκαν ως σημαντικές παράμετροι του μικρο-επιπέδου της τάξης μέσα από την έρευνα διαφορετικών παραδειγμάτων. Η αξιοποίηση αυτών των στοιχείων γίνεται, βέβαια, από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, είναι αξιοσημείωτο ότι τα ερωτήματα των ανισοτήτων που κυριαρχούν στο μακρο-επίπεδο του κοινωνικού συστήματος και επηρεάζουν το εκπαιδευτικό, μεταφέρονται στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και μετατρέπονται σε ερωτήματα διδακτικών ανισοτήτων που λειτουργούν μέσα στην τάξη και, βέβαια, αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες, τις οποίες, μάλιστα, και νομιμοποιούν.

Ταυτόχρονα, όμως, όπως και ο Smyth (1996) επισημαίνει, ο Apple εστιάζει και στον άξονα που συνδέει την εκπαίδευση με την κοινωνία και θέτει επιπρόσθετα ερωτήματα που δεν εξαρτώνται άμεσα από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά από το εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην ανισοκατανομή και την επάρκεια των πόρων, τις εργασιακές συνθήκες και τα διατιθέμενα κονδύλια, τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών να εργαστούν συνεργατικά και να λειτουργούν ως "στοχαστικοί και κριτικά σκεπτόμενοι επαγγελματίες", τον διαθέσιμο χρόνο, τις κυρίαρχες συνθήκες και τις διαφοροποιημένες σχέσεις μέσα στο σχολείο και μεταξύ σχολείου και ευρύτερης κοινωνίας.

Τέλος, ο Apple (2002β:157) επισημαίνει ότι επιβάλλεται κατά την αξιολόγηση η **ταυτόχρονη συνεξέταση παραμέτρων** της σχολικής τάξης και παραμέτρων του κοινωνικο-εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτές που εξετάζονται στο Π.Δ. 152/2013 και στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης, αντίστοιχα. Διευκρινίζει, μάλιστα, ότι η μονομερής εστίαση των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση είτε στις εξωσχολικές παραμέτρους είτε στις παραμέτρους που ευρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού της τάξης δεν συμβάλλει στην αναζήτηση και αντιμετώπιση των αιτίων που δημιουργούν τα προβλήματα. Κατ'επέκταση, βάσει της λογικής του Apple, η μονομερής επιχειρηματολογία του

τύπου “Κάντε εσείς ό,τι πρέπει να κάνετε στο έπακρον ή με τον άριστο τρόπο και μετά εμείς βλέπουμε” δεν είναι η ορθή προσέγγιση και, σίγουρα, δεν συμβάλλει στην ανεύρεση λύσεων.

Σε παράλληλες γραμμές κινούνται και οι απόψεις δύο ακόμη σοβαρών εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής, των Zeichner και Liston(2013), οι οποίοι αναφερόμενοι στους τομείς, αλλά και στις επιστημολογικο-φιλοσοφικές οπτικές, εστίασης του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, που εκφράζουν οι διαφορετικές σχολές, υπογραμμίζουν εμφαντικά ότι όλες σχολές και όλες οι πλευρές του διδακτικού έργου στην τάξη(όπως τρόποι αναπαράστασης της γνώσης, η σκέψη των παιδιών, το κοινωνικό πλαίσιο και οι διδακτικές στρατηγικές που απορρέουν από την εκπαιδευτική έρευνα) πρέπει να εξετάζονται κατά την ανάλυση και την κριτική, διότι έτσι οι διαφορετικές εστιάσεις, οπτικές και προτεραιότητες των διαφορετικών σχολών εμπλουτίζουν τον διάλογο και αποσαφηνίζουν την ιστορικο-φιλοσοφική προέλευσή τους. Καμιά σχολή, λοιπόν, παιδαγωγικής σκέψης δεν πρέπει να αποκλείεται, κάτι που, κατά τους Zeichner και Liston, δυστυχώς, συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι όλες έχουν τις δυνατότητές τους και τα όριά τους και οι Zeichner και Liston χαρακτηρίζουν τις πρακτικές μονομερούς εστίασης και καθολικής απόρριψης ως "ιδεολογικό απομονωτισμό" (ideological insularity) που πλήττει τον χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών και εμποδίζει τη βελτίωση τους (βλ. Zeichner and Liston 2013:24-25). Εξίσου καταδικαστέες, βέβαια, είναι και οι πρακτικές εκλεκτιστικών επιλογών και συγκρητισμού.

Επανερχόμενοι στη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού, από τα παραπάνω προκύπτει πως αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου των διαπροσωπικών σχέσεων και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών, καθώς και ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης των υφιστάμενων υλικών και υποδομών, παράμετροι που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Το πώς, μάλιστα, διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός τον δικό του ρόλο και πώς αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και τις διαρκώς συντελούμενες αλλαγές και διαχειρίζεται τις εκπαιδευτικές δομές και υποδομές εξαρτάται από τις προσωπικές αντιλήψεις και την ευρύτητα των ικανοτήτων που κατέχει.

Δεύτερος εκπαιδευτικός παράγοντας που παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, με εκείνον του εκπαιδευτικού της τάξης, είναι η **ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**, η οποία αποτελεί διεθνώς και στη χώρα μας πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών. Αντικείμενο των επιμορφώσεων είναι, μεταξύ άλλων, ο επαναπροσδιορισμός του τι σημαίνει καλή διδασκαλία σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια σχολικών τάξεων και ποιοι είναι οι ρόλοι του σύγχρονου εκπαιδευτικού, που καλείται να διαχειριστεί την ανομοιογένεια των τάξεων και τις συνεχείς αλλαγές στην κοινωνία και την εκπαίδευση, αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες και αξιοποιώντας τις δυνατότητες και των νέων τεχνολογιών. Ρόλος της αξιολόγησης είναι να αναδείξει κάθε φορά ποια από τα παραπάνω και τι άλλα θέματα σαν τα παραπάνω πρέπει να ενταχθούν στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων που προϋποθέτει και συνεπάγεται η αξιολόγηση.

Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, βέβαια, βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση αλληλεξάρτησης με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, που σημαίνει ότι ούτε την ελλιπή ετοιμότητα του συστήματος μπορεί να αναπληρώσει η υψηλή ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

ούτε την ελλιπή ετοιμότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να αναπληρώσει η υψηλή ετοιμότητα του συστήματος με την παροχή υποδομών, μέσων, εκπαιδευτικών υλικών και πόρων, εκτός και αν οι τελευταίοι στοχεύουν στη βελτίωση της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού μέσα από την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης και τη διασφάλιση καλύτερων συνθηκών εργασίας.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός από μόνος του δεν μπορεί να αναιρέσει και να ξεπεράσει όλους τους περιορισμούς που θέτουν στο έργο του ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράμετροι(π.χ. κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση, ελλείψεις πόροι, υποδομές και επιμορφώσεις, γεωγραφικές ανισότητες, κλπ), επισημαίνεται και πάλι ότι οι μαθητικές επιδόσεις δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται ως μεμονωμένο και ανεξάρτητο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και πολύ περισσότερο να αξιοποιούνται συγκριτικά για κατηγοριοποιήσεις και ιεραρχικές ταξινομήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, ερήμην των υπόλοιπων παραμέτρων που τις διαμορφώνουν, όπως είναι οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές και οι γεωγραφικές ανισότητες σε πόρους και ευκαιρίες (βλ. και Berliner 2009).

Διευκρινίζεται, όμως, ότι αξιολογικές αποτιμήσεις που γίνονται με αναφορά στο σημείο εκκίνησης και στο πλαίσιο ενός εκάστου των αξιολογούμενων έχουν νόημα, καθότι λειτουργούν ανατροφοδοτικά, για παράδειγμα, στη δράση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών δομών, προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης, ατομικών προγραμμάτων βελτίωσης, μαθησιακών επιδόσεων, επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης κλπ. Πηγή άντλησης πληροφοριών για το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και για τα σημεία εκκίνησης μαθητών, εκπαιδευτικών και δομών αποτελούν, μεταξύ άλλων, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των υπολοίπων δομών και οι συζητήσεις του αξιολογητή με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

II. Τα Ανοικτά Ερωτήματα της Αξιολόγησης

Παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση θεωρείται εγγενές στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας -και γι' αυτό την συναντούμε σε διαφορετικές μορφές στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών- στη βιβλιογραφία και στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα παραμένουν πολλά σημεία διαφωνιών και αντιπαραθέσεων σε θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, τα οποία εκ της φύσεώς τους δεν επιδέχονται μία και οριστική απάντηση(βλ. και Παπαδοπούλου 2013: 75-76).

Στη συνέχεια αναφέρονται τα κυριότερα από αυτά τα ερωτήματα για το *ποιος, για ποιο σκοπό, από ποιον, πώς, πότε, πού* της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τα «υπέρ» και τα «κατά» που αποδίδονται στις εναλλακτικές επιλογές. Επίσης, αναφέρονται και οι επιλογές του Π.Δ.152/2013 αναφορικά με τα επιμέρους ερωτήματα.

Παρατίθενται τα ερωτήματα:

1. Πού εστιάζει την προσοχή της η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
2. Ποια είναι τα όρια των δυνατοτήτων, αρμοδιοτήτων, ρόλων και ευθυνών σχολείων και εκπαιδευτικών και πώς όλα αυτά αξιολογούνται;
3. Ποιο είναι το κυρίαρχο πνεύμα στην προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
4. Για ποιο σκοπό γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
5. Ποιας μορφής είναι η αξιολόγηση, διαμορφωτική (formative) ή τελική/απολογιστική (summative);
6. Σε ποιο πλαίσιο θεσμοθετημένης επικοινωνίας λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση;
7. Σε ποιες πλευρές της διδασκαλίας εστιάζει το πλαίσιο αξιολόγησης την προσοχή του και ποιες αγνοεί;
8. Ποιες οι υπόρρητες παραδοχές του πλαισίου αξιολόγησης για τον ορισμό της διδασκαλίας και τον ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού και από ποιο θεωρητικό υπόβαθρο απορρέουν;
9. Ποιες κοινωνικές ομάδες ή πρόσωπα ωφελεί ή βλάπτει η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης;
10. Παρέχεται η δυνατότητα στον αξιολογούμενο για εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του επιτελούμενου έργου του;
11. Συνδέεται και πώς η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
12. Εμπλέκονται και πώς στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών;
13. Εμπλέκονται και πώς γονείς και μαθητές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
14. Τι δυνατότητες υπάρχουν για αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ποιο ρόλο παίζει στην αξιολογική διαδικασία;
15. Η αξιολόγηση αποτελεί «στιγμιαίο» γεγονός και περιορίζεται στις 2-3 παρακολουθήσεις του αξιολογούμενου ή αφορά στην όλη πορεία του εκπαιδευτικού;
16. Λαμβάνεται κατά την αξιολόγηση υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης/σχολικής μονάδας και πώς;
17. Η αξιολόγηση συνδέεται με την επιμόρφωση και πώς;
18. Παρέχονται στον εκπαιδευτικό δυνατότητες αυτο-αξιολόγησης και η σημασία της;
19. Παρέχεται δεύτερη ευκαιρία βελτίωσης της αρχικής αξιολόγησης;
20. Πώς σχετίζεται η αξιολόγηση με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού;
21. Παρέχονται στον εκπαιδευτικό δυνατότητες ένστασης σε θεσμοθετημένα όργανα, στα οποία δεν συμμετέχουν οι αξιολογητές του;
22. Πόσο εύκολο είναι να “κοπεί” κάποιος και τι γίνεται μετά;
23. Πώς γίνεται τελικά η κατάταξη σε βαθμίδα και ο υπολογισμός της αριθμητικής βαθμολογίας σε κάθε κριτήριο;

Από τα παραπάνω με βάση τις θέσεις των Apple και Smyth, που αναφέρθηκαν ήδη, σημαντική θέση κατέχουν τα ερωτήματα αν στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο του ΠΔ 152/2013 για την αυτο-αξιολόγηση και την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών:

(α) συνεξετάζονται οι δύο παράμετροι ή σχολεία, εκπαιδευτικοί και στελέχη αξιολογούνται ερήμην του πλαισίου;

(β) παρέχονται τρόποι αλληλοβοήθειας για τη βελτίωση πρακτικών τους;

(γ) διασφαλίζονται διαδικασίες αναστοχασμού, διαπραγμάτευσης και θεωρητικής πλαισίωσης;

Σε αρκετά από τα παραπάνω ερωτήματα έχουν ήδη δοθεί άμεσες ή έμμεσες απαντήσεις και ακολουθούν αναλυτικότερες στη συνέχεια. Ο αριθμός και κυρίως το είδος των ερωτημάτων στα οποία τοποθετείται ένα πλαίσιο αξιολόγησης το καθιστούν σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι τοποθετήσεις του σε τόσο και τέτοια ερωτήματα παραπέμπουν, ρητά ή/και υπόρρητα, σε τύπο εκπαιδευτικού, μαθητή, σχολείου που στηρίζει, αλλά και σε όραμα κοινωνίας που προβάλλει (βλ. και Gitlin and Smyth 1990:90)

A. Πού Εστιάζει την Προσοχή της η Διαδικασία Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού;

Ιστορικά τόσο η έρευνα για τον εκπαιδευτικό όσο και η αξιολόγησή του άρχισαν εστιάζοντας στην προσωπικότητα, τις στάσεις και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το έργο του, όπως είναι η ευθυκρισία, η αμεροληψία, η αυτοσυγκράτηση, το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός, στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν στις πρώτες συστηματικές κλίμακες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (βλ. Boyce 1915). Σε αυτό το πλαίσιο στην Ελλάδα ο Εξαρχόπουλος (1907) στην υφηγεσία του ασχολήθηκε με το θέμα *Ποίος τις Πρέπει να Είναι ο Διδάσκαλος* (βλ. Borich 1988: 2, Ματσαγγούρας 1995:118-121)

Σταδιακά, όμως, στη διάρκεια του 20ου αιώνα η εστίαση μετατοπίστηκε από το **ποιος είναι** ο καλός εκπαιδευτικός που ξεχωρίζουν οι επιθεωρητές αξιολόγησης και ενθυμούνται οι μαθητές αργότερα στη ζωή τους στο **τι κάνει** ο εκπαιδευτικός στο καθημερινό του έργο (βλ. και Ξωχέλλης 1990). Για την αξιολόγηση, όμως, του διδακτικού του έργου διαμορφώθηκαν δύο τάσεις, με αντίθετες παιδαγωγικές και κοινωνικές θεωρήσεις.

Η πρώτη τάση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα **αποτελέσματα** του εκπαιδευτικού του έργου, όπως αυτά μετρώνται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε εθνικές εξετάσεις με προκαθορισμένα στάνταρ. Η δεύτερη τάση εστιάζει **στις διαδικασίες** και στο είδος της δασκαλο-μαθητικής και δια-μαθητικής **επικοινωνίας και σχέσεων** που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πλαίσιο που διαμορφώνει κατά την εκτέλεση του έργου του. Αλλά και μέσα στη δεύτερη τάσεις διαμορφώθηκαν (νεο-)συντηρητικά μοντέλα αξιολόγησης, τεχνοκρατικής αντίληψης, που επιχειρούν να καθοδηγήσουν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, για να διασφαλίσουν τα αναμενόμενα αποτέλεσμα, όπως και προοδευτικότερα μοντέλα που αντί του ελέγχου επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, το έργο του οποίου το εξετάζουν σε συνάρτηση με τις επιρροές και τους περιορισμούς που ασκεί το κοινωνικό σύστημα επί του εκπαιδευτικού. (βλ. και Smyth 1996).

Είναι αυτονόητο ότι με βάση την παιδαγωγική φιλοσοφία εκκίνησης κάθε προσέγγισης διαμορφώνονται και αντίστοιχα πλαίσια αξιολόγησης. Το πλαίσιο αξιολόγησης του ΠΔ 152/2013 εστιάζει στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και το πλαίσιο της καλής διδασκαλίας, όπως αναφέρεται αναλυτικότερα παρακάτω στην ενότητα Δ.

Β. Ποιοι οι Σκοποί της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Διαχρονικά;

Διαχρονικά η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει αποκλειστικά ή συνδυαστικά υπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς, όπως είναι η ανατροφοδότηση, η τελική αποτίμηση, οι υπηρεσιακές διαδικασίες εξέλιξης προσωπικού και η απόδοση λόγου άλλοτε σε υπηρεσιακούς και άλλοτε σε κοινωνικούς φορείς. Η επιλογή και η ιεράρχηση των παραπάνω σκοπών, όπως είναι φυσικό, διαμορφώνουν, μεταξύ άλλων, τα κριτήρια, τα μέσα, το πλαίσιο της αξιολόγησης και καθορίζουν την ταυτότητα των αξιολογητών. Σε όλες τις περιπτώσεις, παρά τις υπόλοιπες διαφοροποιήσεις, κοινή βασική παραδοχή αποτελεί η θέση ότι η εκπαίδευση, ως σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία, θέτει στόχους, επιλέγει μέσα και ενεργοποιεί γνωστικά και συναισθηματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές για την επίτευξη των στόχων της και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση. Λόγω της πολυπλοκότητας και των αυξημένων βαθμών δυσκολίας της όλης διαδικασίας, είναι αναγκαίο, καθ'όλη τη διάρκεια, να υπάρχει παιδαγωγική παρακολούθηση και ανάλογη ανατροφοδότηση, προκειμένου να ανατροφοδοτούνται θετικά οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές, να τροποποιούνται άμεσα οι αναποτελεσματικές πρακτικές και να ενθαρρύνεται η δοκιμή νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων. Η παιδαγωγικά προσανατολισμένη αξιολόγηση λειτουργεί πρωτίστως ανατροφοδοτικά και στηρικτικά, καθότι όπως επισημαίνει και ο Apple(2002β: 152) όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε όλα τους από τη φύση τους εξαιρετικοί και "χρειάζονται πληροφόρηση για το πως θα μπορούσε να βελτιωθεί η δουλειά τους", χωρίς αυτό να σημαίνει βεβαίως συνεχή επιτήρηση και απόλυτο έλεγχο. Αντίθετα, απαιτεί αναγνώριση των ικανοτήτων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση.

Όσα ακολουθούν, γράφονται από την οπτική του Π.Δ. 152/2013, το οποίο θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρέπει πρωτίστως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να συμβάλει, σε σύμπραξη με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Δευτερευόντως, αναφέρεται και στον ρόλο της αξιολόγησης "στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος"(άρθρο 2), όπως είναι, για παράδειγμα, η μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών, η επιλογή στελεχών και οι προαγωγές.

Γ. Πώς Σχετίζονται η Πολυπλοκότητα και οι Δυσκολίες της Διδασκαλίας με την Αξιολόγηση;

Ο διεθνούς φήμης ειδικός σε θέματα εκπαίδευσης Lee S. Shulman(2004), γνωστός στη χώρα μας για όσα αναφέρει για τη σχολική εκδοχή του περιεχομένου της επιστημονικής γνώσης (pedagogical content knowledge PCK), επισημαίνει τα εξής για την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας : « Μετά από 30 χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία στην τάξη είναι ίσως η πιο πολύπλοκη, απαιτητική, λεπτεπίλεπτη, με πολλές αποχρώσεις και διαβαθμίσεις (nuanced) και τρομακτική δράση που ανακάλυψε ποτέ το ανθρώπινο γένος...Η μόνη περίπτωση ένας γιατρός να αντιμετωπίσει ανάλογης πολυπλοκότητας κατάσταση είναι τα επείγοντα περιστατικά σε νοσοκομείο μετά από φυσική καταστροφή» (ελεύθερη απόδοση από το *Wisdom of Practice*).

Με δεδομένη, λοιπόν, την πολυπλοκότητα και την αυξημένη δυσκολία της διδασκαλίας και κατ'επέκταση των δομών που την στηρίζουν, προκύπτει διαρκώς και η ανάγκη της συστηματικής παρακολούθησης και της συνεχούς βελτίωσης των εναλλακτικών

προσεγγίσεων μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρούν να διαχειριστούν με επιτυχία την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία του εγχειρήματος.

Μέσα από αυτή τη θέαση, η ύπαρξη ενός πλαισίου αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι κάτι «δε δουλεύει» καλά και θέλει επιδιόρθωση, αλλά ότι υπάρχουν τομείς που ενδεχομένως θέλουν περισσότερη προσοχή και απαιτούν μεγαλύτερη εστίαση σε αυτούς ή επιδέχονται παιδαγωγικότερες προσεγγίσεις ή, ακόμη, ότι υπάρχουν τομείς τους οποίους ο εκπαιδευτικός ή/και το εκπαιδευτικό σύστημα διαχειρίζονται αναποτελεσματικά ή ιδιαίτερα αποτελεσματικά και με τον παιδαγωγικότερο τρόπο.

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση έρχεται ως μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, των στελεχών της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μετά την αξιολόγηση ανατροφοδότηση, κατά περίπτωση, μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές και, στην περίπτωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, μπορεί να λάβει, μεταξύ άλλων, τη μορφή εναλλακτικών τύπων επιμόρφωσης. Άμεσος σκοπός των εν λόγω επιμορφώσεων είναι η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη και μέσω αυτής η παιδαγωγικά ποιοτικότερη διδασκαλία και εκπαίδευση (βλ και Fullan 2009). Η εστίαση στα παιδαγωγικά κριτήρια του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ της «αποτελεσματικής διδασκαλίας», που εστιάζει στις μαθητικές επιδόσεις βάσει των εθνικών στάνταρ, και της παιδαγωγικά «καλής διδασκαλίας» που εστιάζει στις παιδαγωγικο-διδακτικές διαδικασίες και το πλαίσιο τους.

Δ. Ποια η Διαφορά μεταξύ Καλής, Αποτελεσματικής και Ποιοτικής Διδασκαλίας;

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης στελεχών και εκπαιδευτικών ενδείκνυται να γίνει με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Βλ. Berliner 1987 και 2005, Fenstermacher and Richardson 2005) σαφής εννοιολογική διαφοροποίηση μεταξύ καλής, ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Η **καλή διδασκαλία** απαρτίζεται από τρία αλληλοσυσχετιζόμενα συστατικά μεθοδολογικής, ψυχολογικής και ηθικής φύσης (βλ. Fenstermacher and Richardson 2005, Bernliner 1987 και 2005, 207), που διασφαλίζουν ότι τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι σημαντικό και κατάλληλο για τη συγκεκριμένη ηλικία όσο και οι διδακτικοί τρόποι ακολουθούν έγκυρες μεθοδολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές. Με αυτές τις προϋποθέσεις επιδιώκει να προωθήσει τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη σε όλους του μαθητές. Αναλυτικότερα, στην καλή διδασκαλία ο εκπαιδευτικός:

(α) **εφαρμόζει λογικά και μεθοδολογικά διαρθρωμένες** διδακτικές και μαθησιακές δράσεις, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες, ικανότητες, στάσεις και αξίες τους, εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά σε διαδικασίες κατανόησης και ερμηνείας της νέας μάθησης και κριτικής ανάλυσης των παραδοχών και των συνεπαγωγών της

(β) **δημιουργεί θετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο** διαπροσωπικών σχέσεων, που χαρακτηρίζεται από την αποδοχή, την αλληλεπικοινωνία και τον διάλογο, την ενθάρρυνση στις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες, τη στήριξη και καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση στην πρόοδο αλλά

και στην παραμέληση των προσωπικών τους ευθυνών, την οργάνωση χώρου, χρόνου και κανόνων συμπεριφοράς, τη συνεργασία μαθητών στο πλαίσιο μικρο-ομάδων και μεταξύ των μαθητικών ομάδων,

(γ) **εφαρμόζει τη δεοντολογία** του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και εμπράκτως εκφράζει με έντιμο και αυθεντικό τρόπο:

1. ενδιαφέρον, φροντίδα και παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σε όλους τους μαθητές,
2. σεβασμό στο πρόσωπο, στα δικαιώματα και στις ανάγκες των μαθητών του με παράλληλη ανάδειξη και των δικών τους ευθυνών και υποχρεώσεων για την εκπαίδευσή τους
3. ενσυναίσθηση, κατανόηση, αμεροληψία προς όλους
4. πίστη στις δυνατότητες όλων μαθητών και στην αξία των εμπειριών που ήδη κατέχουν για την κατάκτηση νέων μορφών μάθησης και ανάπτυξης
5. δημοκρατικό στυλ στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, στην επικοινωνία του με τους μαθητές και στη λειτουργία της τάξης
6. **θετική διάκριση** προς μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διότι κατά τον Αριστοτέλη δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα από την ίση μεταχείριση άνισων ατόμων. (Πολιτικά Βιβλίο Γ, 9, 10-13: *«ίσον το δίκαιον είναι, και έστιν, αλλ' ου πάσιν αλλά τοις ίσοις· και το άνισον δοκεί δίκαιον είναι, και γαρ έστιν, αλλ' ου πάσιν αλλά τοις ανίσοις»*).

Με βάση τις απόψεις των Smyth (1996) και Apple (2002β), που προαναφέρθηκαν, η διαμόρφωση συνθηκών και δράσεων καλής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνεται στις δυνατότητες και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού, όταν βέβαια το σύστημα τον εμπιστεύεται, τον ενθαρρύνει και τον στηρίζει. Διευκρινίζεται ότι η καλή διδασκαλία μπορεί και πρέπει, ανάλογα με το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τα λοιπά δεδομένα της τάξης, τη φύση και τους σκοπούς του μαθήματος, να λάβει διαφορετικές μορφές. Οι Fenstermacher και Richardson (2005, 2007), συνοψίζοντας τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, τονίζουν εμφαντικά ότι **η καλή διδασκαλία δεν έχει σταθερότητα μορφής και περιεχομένου, αλλά προσαρμόζει τα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά στοιχεία της στα δεδομένα των μαθητών, του (κοινωνικο-πολιτισμικού) πλαισίου και των εκπαιδευτικών πόρων**, προκειμένου να επιτελέσει αποτελεσματικότερα το έργο της μάθησης και της ανάπτυξης. Ο πυρήνας του καλού εκπαιδευτικού έγκειται, ακριβώς, στα στοιχεία της προσαρμοστικότητας και διαφοροποίησης, που καθιστούν τη διδασκαλία του λειτουργική στην προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης όλων των μαθητών, υπό την προϋπόθεση, βέβαια, ότι η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και οι λοιποί παράγοντες του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι, τουλάχιστον, σε ανεκτό επίπεδο.

Όμως, η προσαρμοστικότητα έχει τα όριά της και δεν μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να υπολογίζει ότι ο εκπαιδευτικός με την προσαρμοστικότητα και τη διαφοροποίηση συνεχώς θα καλύπτει αθροιστικά πολλές και βασικές ελλείψεις του μαθητικού δυναμικού, του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε, τελικά, σε κάθε περίπτωση οι μαθητές του να επιτύχουν μαθησιακές επιδόσεις υψηλού επιπέδου με βάση τα εθνικά στάνταρ ή κάποια άλλα κριτήρια που ορίζονται εξωτερικά. Η καλή διδασκαλία σε ανεκτές συνθήκες λειτουργίας θα επιφέρει, αναπόφευκτα, σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, λόγω του είδους και της ποιότητας των

διδασκικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και το ευνοϊκού εκπαιδευτικού πλαισίου που διασφαλίζει. Οι μαθησιακές επιδόσεις, όμως, πρέπει να υπολογιστούν και να αποτιμηθούν με βάση το σημείο εκκίνησης σχολείων, τάξεων, εκπαιδευτικών και μαθητών και τις συνθήκες λειτουργίας. Επισημαίνεται ότι κάποιες από τις σχετικές έρευνες εκτιμούν ότι οι μαθησιακές επιδόσεις εξαρτώνται σε μεγαλύτερο ποσοστό από κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους και όχι από εκπαιδευτικές.

Σε κάθε περίπτωση, λοιπόν, παραμένει ως ειδοποιός διαφορά της καλής διδασκαλίας η στοίχισή της σε μεθοδολογικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές, από τις οποίες προκύπτει η έγνοια της για τη διασφάλιση ευκαιριών και δυνατοτήτων ενεργού εμπλοκής όλων αδιακρίτως των μαθητών σε μαθησιακές διαδικασίες με στόχο την κατανόηση και την κριτική και δημιουργική σκέψη και την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων, στάσεων και αξιών (βλ. και Ingvarson et. al. 2007 στο M. Isore, 2009, παρ. 64 και 66, Table I, σελ. 24).

Στη λογική της προσαρμογής και διαφοροποίησης της διδασκαλίας κινείται και το Π.Δ. 152/2013, το οποίο, μετά την παράθεση παραδειγματικών εκδοχών της αναμενόμενης διδακτικής δράσης, αναφέρει ότι είναι αποδεκτές **"ισοδύναμες"** και **"εναλλακτικές"** δράσεις που στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης ή εκπαιδευτικής δομής επέλεξε ο εκπαιδευτικός και επέφεραν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Η πρόβλεψη αυτή ενθαρρύνει και επιβραβεύει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού.

Ενώ η καλή διδασκαλία εκλαμβάνει την πεμπτουσία της διδασκαλίας ως *έργο εν δράσει* (teaching as task) και εστιάζει στη λειτουργικότητά της, η **αποτελεσματική διδασκαλία** (effective teaching) εκλαμβάνει την πεμπτουσία της ως *μαθησιακό επίτευγμα της διδασκαλίας* (teaching as accomplishment) και εστιάζει, συνήθως, στην αποτελεσματική επίτευξη των μαθητικών επιδόσεων που καθορίζουν τα εθνικά στάνταρ. Έρευνες θετικιστικής κατεύθυνσης της δεκαετίας του 1970 και μετά (βλ. π.χ. Mortimore 1998, Muijs and Reynolds 2000) για το *αποτελεσματικό σχολείο*, τον *αποτελεσματικό εκπαιδευτικό* ("teachers do make a difference") και την *αποτελεσματική διδασκαλία* είχαν ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθητικές επιδόσεις, συνήθως όπως αυτές προσδιορίζονται από τα εθνικά στάνταρτ της αναμενόμενης επίδοσης σε ειδικά μαθησιακά τεστ. Οι Fenstermacher και Richardson (2005) επισημαίνουν ότι οι υψηλές επιδόσεις των εθνικών στάνταρ είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα της σύμπραξης (α) της μαθησιακής ετοιμότητας, των κινήτρων και της σταθερής προσπάθειας του μαθητή, που δεν είναι απαλλαγμένος κάθε ευθύνης, (β) του ευρύτερου περιβάλλοντος, οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού, (γ) των παρεχομένων εκπαιδευτικών πόρων και ευκαιριών μάθησης από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος και (δ) της καλής διδασκαλίας από πλευράς του εκπαιδευτικού, η οποία εν πολλοίς προϋποθέτει την ύπαρξη των τριών πρώτων σε ανεκτό, τουλάχιστον, επίπεδο.

Επομένως, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει επιτυχώς εκπληρώσει το έργο της καλής διδασκαλίας και έχει εξαντλήσει τις δεδομένες δυνατότητες δομών και πόρων για την προώθηση των μαθησιακών στόχων, δεν πρέπει να θεωρείται ως ο υπεύθυνος, αν οι τελικές μαθησιακές επιδόσεις δεν ανταποκρίνονται σε δεδομένα στάνταρ. **Μέτρο επιτυχίας δεν είναι τα εξωτερικά στάνταρ, αλλά είναι το σημείο εκκίνησης και η μαθησιακή πορεία βελτίωσης των μαθητών που διαγράφηκε μέσα στις δεδομένες κοινωνικο-πολιτισμικές**

συνθήκες με την ενεργοποίησή τους και με την αξιοποίηση των δεδομένων δομών και πόρων. Η αγνόηση του σημείου εκκίνησης και της πορείας βελτίωσης και, αντ'αυτών η αξιοποίηση εξωτερικών στάνταρ ως κριτηρίων για αποτιμήσεις και συγκρίσεις ανομοιογενών περιπτώσεων είναι επιστημολογικά άστοχο, διότι ταυτίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία με τα μαθησιακά αποτελέσματά της (βλ. Fenstermacher και Richardson 2005, 197), αλλά θα ήταν και άδικο για τους εκπαιδευτικούς και αδιέξοδο για την εκπαίδευση, διότι απαλλάσσει όλους τους άλλους φορείς και θεσμούς από τις δικές τους ευθύνες και δεν διασφαλίζει όλους τους όρους που απαιτούνται για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Αναλυτικότερα, η αποτελεσματική διδασκαλία των εξωτερικών στάνταρ, με τον τρόπο που προσδιορίστηκε παραπάνω, είναι κοινό έργο και ευθύνη (α) των κυβερνήσεων που διαμορφώνουν τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και οφείλουν να διασφαλίζουν στο εκπαιδευτικό σύστημα την επαρκή στελέχωση, τις αναγκαίες βασικές και υποστηρικτικές δομές και υποδομές και τα κατάλληλα εκπαιδευτικά, αλλά και επιμορφωτικά, προγράμματα,

(β) του εκπαιδευτικού συστήματος και των δομών του που πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες και **δυνατότητες** μάθησης σε όλους τους μαθητές για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους,

(γ) της οικογένειας και της κοινότητας, που διαμορφώνουν κατά την προσχολική ηλικία το μορφωτικό κεφάλαιο και δυναμικό των παιδιών και οφείλουν να συνεργάζονται συστηματικά και συντονισμένα με το σχολείο για τη στήριξη των παιδιών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και

(δ) του εκπαιδευτικού/διδασκικού προσωπικού που οφείλει με επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια να διασφαλίζει την ποιότητα της καλής διδασκαλίας, όπως περιγράφεται παραπάνω, και να προωθεί τους μαθησιακούς στόχους στο ανώτερο εφικτό σημείο.

Οι Fenstermacher και Richardson (2005) επισημαίνουν ότι όλες οι περιπτώσεις των αποτελεσματικών διδασκαλιών, ενώ εμπεριέχουν το στοιχείο της ικανοποιητικής ή υψηλής επίδοσης, δεν είναι οπωσδήποτε και καλές διδασκαλίες, διότι σε μερικές από αυτές, εν ονόματι της αποτελεσματικότητας, παραβιάζονται παιδαγωγικές και δεοντολογικές αρχές.

Συγκρίνοντας την καλή διδασκαλία με την αποτελεσματική διδασκαλία, θα έλεγε κανείς ότι σε γενικές γραμμές η **καλή διδασκαλία** (α) είναι μαθητο-κεντρική και διδάσκει μαθητές παρά μαθήματα, (β) ακολουθεί ένα **μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά** επεξεργασμένο πλάνο και (γ) αξιοποιεί κατάλληλα προσαρμοσμένους για τη διδακτική περίσταση τρόπους οι οποίοι ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αξιοποιούν τις γνώσεις τους, τις ιδέες τους και τις ικανότητές τους για τη νέα μάθηση και τους εμπλέκουν σε διαδικασίες αναζήτησης δεδομένων και προσωπικής νοηματοδότησης της νέας γνώσης, για το επίπεδο της οποίας, όμως, δεν είναι βέβαιο ότι πάντα επιτυγχάνει τα εθνικά στάνταρ που έχουν τεθεί.

Είναι βέβαιο, όμως, ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος κινείται στο πλαίσιο της καλής διδασκαλίας με ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, ευελιξία και παιδαγωγικότητα αναπτύσσει τις διδακτικές του δράσεις, παραχωρώντας χώρο στους μαθητές για αυτενέργεια και δράσεις, που τους προσφέρουν τη δυνατότητα με αυξημένη συμμετοχικότητα να χαρούν την περιπέτεια της μάθησης. Κατά περίπτωση περιορίζει τα

μαθησιακά στηρίγματα και την καθοδήγησή του στον ελάχιστο αναγκαίο βαθμό. Τέτοιες προϋποθέσεις μάθησης διαπιστωμένα προωθούν τη μαθησιακή πορεία, η οποία επιβεβαιώνει και την ποιότητα της διδασκαλίας που επιτελείται. Αν δεν υπάρχει ικανοποιητική πρόοδος στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, σημαίνει ότι κάποια ή κάποιες από τις προδιαγραφές της καλής διδασκαλίας υπολείπονται ή απουσιάζουν και πρέπει άμεσα να εντοπισθούν και να ενισχυθούν καταλλήλως.

Άρα, αν ο εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε στα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά στάνταρ της **καλής διδασκαλίας**, αυτό είναι άμεσα παρατηρήσιμο από τον αξιολογητή και αυτό πιστώνεται στην αξιολογική έκθεση και αποτίμηση, ανάλογα με τον βαθμό διασφάλισης των μεθοδολογικών, ψυχολογικών και δεοντολογικών προδιαγραφών της καλής διδασκαλίας και των συνακόλουθων μαθησιακών αποτελεσμάτων της (βλ. και Fenstermacher και Richardson 2005, 1996-197). Με τέτοια διδασκαλία είναι πλέον ή βέβαιον ότι έχει επέλθει μάθηση. Ο Apple(2002β:158) επισημαίνει ότι σχολεία που εστιάζουν στα ερωτήματα που ο ίδιος παραθέτει και ταυτίζονται σε πολλά σημεία με εκείνα της καλής διδασκαλίας "επιτυγχάνουν ακόμη και σε εξαιρετικά δύσκολες περιστάσεις". Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει πάντα ότι κατακτούν, όπου υπάρχουν διατυπωμένα, τα εθνικά στάνταρ των μαθητικών επιδόσεων, καθότι αυτό, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν εξαρτάται μόνο από την καλή διδασκαλία, που είναι αρμοδιότητα και έργο του εκπαιδευτικού. Αυτό εξαρτάται και από άλλες παραμέτρους άλλων φορέων, όπως είναι η ετοιμότητα των μαθητών, η οικογένεια, οι δομές της εκπαίδευσης που έχει ήδη αναφερθεί.

Σε σχέση με όσα έχουν αναφερθεί για την καλή διδασκαλία, η **αποτελεσματική διδασκαλία** είναι γνωσιο-κεντρικά προσανατολισμένη και σε συνθήκες πίεσης και ανταγωνισμού διατρέχει πάντα τον κίνδυνο να παραβλέψει τους παιδαγωγικούς όρους της διδασκαλίας και, επιπλέον, να περιορίσει την εστίασή στην εξάσκηση των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και ασκήσεις, αν οι τελευταίες αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών και στη μηχανιστική εκτέλεση αποπλαισιωμένων ασκήσεων.

Τέλος, η **ποιοτική διδασκαλία**, που είναι ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού προδιαγραφών της καλής και της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, ενώ τα στοιχεία της καλής διδασκαλίας (μεθοδολογικές, ψυχολογικές και δεοντολογικές αρχές και συνακόλουθη πορεία μάθησης) είναι κριτήρια αποτίμησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, τα συγκριτικά στοιχεία των μαθητικών επιδόσεων σε περιφερειακές ή εθνικές εξετάσεις δεν πρέπει να είναι αποκλειστικά και μεμονωμένα κριτήρια, διότι χρεώνουν ή πιστώνουν (σε περιπτώσεις τάξεων με υψηλούς κοινωνικο-πολιτιστικούς δείκτες) στον εκπαιδευτικό αποτελέσματα που δεν μπορεί να τα διαμορφώσει μόνος του.

Η αξιολόγηση, όταν δεν προβαίνει, βάσει σχολικών επιδόσεων από σχολεία με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, σε συγκριτικές κατατάξεις μαθητών, τάξεων και σχολείων και μέσω αυτών, σε αξιολογικές κατατάξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, έχει δυνατότητες να ενισχύσει, μέσα από συνεργασίες και συζητήσεις, τα στοιχεία που απαρτίζουν την «καλή διδασκαλία». Επίσης, προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και υπηρεσιακής εξέλιξης, που δεν εξαρτώνται άμεσα από τα έτη υπηρεσίας, αλλά από την ποιότητα του προσφερομένου έργου. Το Π.Δ. 152/2013 προμοτοεί τις παραπάνω συνεργασίες και συζητήσεις για τον προσδιορισμό και την επίτευξη

της “ποιοτικής διδασκαλίας”, διότι όπως επισημαίνει και ο Apple (βλ. 2002β,157) η αξιολόγηση πρέπει να συνεξετάζει εξωσχολικούς και ενδοσχολικούς παράγοντες και να “ενεργοποιεί τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν στην πράξη να βοηθήσει ο ένας τον άλλον για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους.” Το Π.Δ. 152/2013 δεν συμπεριλαμβάνει τις μαθητικές επιδόσεις σε εθνικές εξετάσεις στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ ασφαλώς ενδιαφέρεται για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση μέσω της καλής διδασκαλίας. Με άλλα λόγια το ΠΔ 152/2013 εστιάζει πρωτίστως στη διασφάλιση των **διαδικασιών της καλής διδασκαλίας** και μέσω αυτών επιδιώκει τα μαθησιακά και αναπτυξιακά αποτελέσματα της καλής διδασκαλίας.

Ε. Ποιος ο Σκοπός της Αξιολόγησης σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013;

Το Π.Δ. 152/2013 ορίζει στο άρθρο 2 ως σκοπό της αξιολόγησης στελεχών και εκπαιδευτικών τη συμβολή της στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Ο σκοπός αυτός προωθείται μέσω επιμέρους στόχων, που διευρύνουν και αλλάζουν τους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών του παραδοσιακού σχολείου. Για παράδειγμα, η προώθηση της διαρκούς επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η εξ αυτής ωφέλεια των μαθητών προβλέπονται μέσα από:

1. Την ενθάρρυνση της συνεργασίας με συναδέλφους τους τόσο για θέματα τάξης, όπως είναι ο κοινός προγραμματισμός και οι ανταλλαγές επισκέψεων την ώρα του μαθήματος μεταξύ συναδέλφων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης, όσο και για θέματα σχολικής μονάδας, όπως είναι οι δράσεις για πρόληψη, αντιμετώπιση και επανόρθωση ευρύτερων προβληματικών καταστάσεων (π.χ. η σχολική βία) ή οι δράσεις για τη βελτίωση της λειτουργικότητας τομέων της σχολικής μονάδας(π.χ. η συνεργασία σχολείου οικογένειας).
2. Τη θεσμοθέτηση συναντήσεων συνεργασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου προ και μετά την παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλιών, στο πλαίσιο των οποίων ανταλλάσσονται πληροφορίες και προτάσεις για τον προγραμματισμό, τη σκοποθεσία, τις εναλλακτικές προσεγγίσεις, τα μέσα, καθώς επισημάνσεις και αναστοχαστικές κρίσεις για τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν.
3. Την ενθάρρυνση της κριτικής και αναστοχαστικής εξέτασης των αυτονόητων της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και των προσωπικών τους πρακτικών σε συνάρτηση με τις παραμέτρους του πλαισίου της τάξης, της σχολικής μονάδας και του κοινωνικο-πολιτισμικού συγκείμενου (βλ. και Gitlin and Smyth 1990: 92, Apple 2002β).
4. Την πρόβλεψη για άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με (ενδο-σχολικές)επιμορφώσεις, εστιασμένες σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.
5. Την εστίαση στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες συλλογής, επεξεργασίας, νοηματοδότησης, ερμηνείας και αξιολόγησης δεδομένων που ενεργοποιούν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διεργασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

6. Τη διασφάλιση προϋποθέσεων ισότητας τόσο στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και σύνδεση της ισότητας των ευκαιριών εκπαίδευσης με την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση που απαιτούν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Στ. Ποια η Διαφορά μεταξύ Διαμορφωτικής και Τελικής Αξιολόγησης;

Η σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνει δυο μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, (α) τη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation) και (β) την αθροιστική/απολογιστική αξιολόγηση (summative evaluation).

1. Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Από παιδαγωγικής σκοπιάς, και στην περίπτωση των μαθητών και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, σημαντικότερη είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, διότι έχει σκοπό να στηρίζει τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προς τούτο ο αξιολογητής (α) συζητά με τον αξιολογούμενο για τη διαμόρφωση κοινού πλαισίου επικοινωνίας, τη διατύπωση στόχων και τη διασαφήνιση ρόλων και προσδοκιών και (β) εστιάζει πρωτίστως στα ποιοτικά και δευτερευόντως στα ποσοτικά δεδομένα. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μέσα και οι διαδικασίες λειτουργούν συμβουλευτικά και ανατροφοδοτούν με εποικοδομητικό τρόπο τον εκπαιδευτικό, επισημαίνοντας σε ποια βαθμίδα ανάπτυξης βρίσκεται στα επιμέρους κριτήρια και υποδεικνύοντας εναλλακτικούς τρόπους βελτίωσης των πρακτικών του.

Όταν το αξιοποιούμενο πλαίσιο αξιολόγησης χρησιμοποιεί ρούμπρικες στην περιγραφή των βαθμίδων κάθε κριτηρίου, όπως συμβαίνει στο Π.Δ. 152/2013, το ίδιο το εργαλείο αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει και ως αποτελεσματικό μέσον μάθησης για τον εκπαιδευτικό και ως μέσον βελτίωσης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (βλ. Isore 2009: 8). Επιπλέον, το πλαίσιο αξιολόγησης, για να λειτουργεί διαμορφωτικά, πρέπει, σύμφωνα με τον Apple (2002β:156), να αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως *“στοχαστικό και κριτικά σκεπτόμενο επαγγελματία”*. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι πρέπει να του παρέχει ευκαιρίες να αναστοχαστεί και να συζητήσει για τις επιλογές του, τις παραδοχές τους και τις συνέπειες τους, να αυτο-αξιολογηθεί και να στηρίξει την αυτο-αξιολόγησή του με τον προσωπικό του φάκελο και, τέλος, να επανέλθει μετά από σχετική επιμόρφωση για επανααξιολόγηση σε τομείς που υστέρησε στην αρχική αξιολόγηση, προβλέψεις που, επίσης, υπάρχουν στο άρθρο 17 του Π.Δ. 152/2013. Με τον τρόπο αυτό η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει αποτελεσματικά στη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (βλ. και Stronge, J. and Tucker, P. 2003), ιδίως, μάλιστα, όταν αυτή συνδέεται άμεσα με εστιασμένες μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες αναφέρονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και κοινωνικής αναγνώρισης που παρέχει η διαμορφωτική αξιολόγηση την καθιστούν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποδεκτή από ότι την τελική/απολογιστική (βλ. και Avalos and Assael 2006).

2. Τελική Αξιολόγηση

Η τελική/απολογιστική αξιολόγηση(summative), λειτουργεί στην ουσία ως διαπιστωτική πράξη της υπάρχουσας κατάστασης, την οποία αποτιμά συνήθως αριθμητικά, για να είναι αξιοποιήσιμη σε διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης, όπως είναι η μονιμοποίηση, οι βαθμολογικές προαγωγές, οι επιλογές στελεχών και οι εκπαιδευτικές διακρίσεις. Επίσης, η αθροιστική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και με τη λογική της απόδοσης λόγου (accountability) των δημόσιων φορέων και προσώπων. Από τη διεθνή ανασκόπηση προκύπτει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σπανίως χρησιμοποιούν μία από τις δύο μορφές αξιολόγησης και οι ειδικοί θεωρούν εφικτό τον συνδυασμό τους ή τουλάχιστον "αναγκαίο κακό" (βλ. Isore 2009), αλλά ο τρόπος που τις συνδυάζουν διαφέρει κατά περίπτωση (βλ.Stronge, J. and Tucker, 2003).

Η πρόταση της ειδικής επιτροπής για την αξιολόγηση που συγκρότησε το Υπουργείο Παιδείας(2012), στην οποία βασίζεται το Π.Δ. 152/2013, έχει συνταχθεί στη λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και εμπεριέχει τα προσδιοριστικά στοιχεία της, στοιχεία τα οποία εμπεριέχονται και στο Π.Δ. 152/2013, όπως είναι, για παράδειγμα, (α) οι ρούμπρικες, (β) η φάση προ-συζήτησης αξιολογητή και αξιολογούμενου, που λειτουργεί θετικά στην προετοιμασία του τελευταίου για την διδασκαλία που θα ακολουθήσει, (γ) η φάση ανατροφοδοτικής συζήτησης μετά την αξιολόγηση, (δ) η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και (ε) η δυνατότητα να επανέλθει με αίτησή του ο εκπαιδευτικός για επαναξιολόγηση σε κριτήρια που αρχικά κρίθηκε μη επαρκής. Επισημαίνεται ότι οι προ- και μετα-αξιολογικές συζητήσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης, πέρα από την ανατροφοδοτική τους λειτουργία, μπορούν να συμβάλουν και στην πλαισίωση διαδικασιών αναστοχασμού (reflection), που αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη της επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. και Apple 2002β). Γι' αυτό συχνά οι ευκαιρίες αναστοχασμού σχεδόν ταυτίζονται με τον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ Bubb and Earley 2007:4 βλ και Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009) Υπάρχουν και άλλα στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης που ενθαρρύνονται και από το Π.Δ. 152/2013, όπως είναι, για παράδειγμα, η αυτο-αξιολόγηση, η ανταλλαγή επισκέψεων και ανατροφοδοτήσεων, οι κοινοί προγραμματισμοί, η τήρηση προσωπικού φακέλου εκπαιδευτών δραστηριοτήτων (portfolio) και η συμμετοχή σε κοινές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με στοιχεία έρευνας δράσης (Education and Training July 2013, 37).

Τέλος, αναφορικά με το αίτημα της απόδοσης λόγου το ελληνικό σχολείο ως οργανική μονάδα μπορεί μέσα από τις διαδικασίες της αυτο-αξιολόγησης των δομών και των ανθρώπινων πόρων που του παρέχει η πολιτεία να παρουσιάσει τις δράσεις του για την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διασφάλιση καλύτερων όρων εκπαίδευσης. Η ενημέρωση γονέων και τοπικής κοινωνίας μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία απόδοσης λόγου, χωρίς ιεραρχικές κατατάξεις σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών που είναι αντίθετες στο γράμμα και στο πνεύμα του Π.Δ. 152/2013. Η διεθνής βιβλιογραφία διαπιστώνει ότι όσο περισσότερο ενημερώνονται και όσα περισσότερα βλέπουν οι γονείς για το τι κάνουν και πώς εργάζονται εκπαιδευτικοί και σχολεία τόσο περισσότερο εκτιμούν το έργο του εκπαιδευτικού και του σχολείου, ιδιαίτερα όταν αυτό συντελείται μέσα σε συνθήκες ελλείψεων.

Z. Ποια τα Κίνητρα Συμμετοχής των Εκπαιδευτικών στην Αξιολόγηση;

Η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, μέσω και της ανάλογης επιμόρφωσης, απευθύνεται στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, που σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, είναι αυξημένα. Ταυτόχρονα, η σύνδεση αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής βελτίωσης ικανοποιεί και εξωτερικής φύσης κίνητρα, όπως είναι η θεσμική αναγνώριση της προσωπικής συμβολής των εκπαιδευτικών και των επιτυχιών του σχολείου και η δημιουργία προϋποθέσεων για ανάληψη θέσεων ευθύνης από κατάλληλους και ικανούς εκπαιδευτικούς για τη θέση στελέχους εντός της σχολικής μονάδας ή/και εντός ευρύτερων δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στις περισσότερες χώρες, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης προβλέπει, επίσης, πέραν της επαγγελματικής ανάπτυξης, και στην υπηρεσιακή εξέλιξή τους, βαθμολογική και οικονομική. Το Π.Δ. 152/2013, ως χρονικά μεταγενέστερο και νομικά ασθενέστερο από τον νόμο 4024/2011, υπόκειται στις προβλέψεις του ανωτέρω νόμου για τη βαθμολογική εξέλιξη όλων των δημοσίων υπαλλήλων. Ο εν λόγω νόμος, για τα υψηλότερα κλιμάκια, προβλέπει συγκεκριμένες ποσοστώσεις, γεγονός που εντάσσει στοιχεία ανταγωνιστικότητας, τα οποία προκαλούν ενστάσεις έναντι της αξιολόγησης και επισκιάζουν την παιδαγωγική της λειτουργία, στα ανώτερα τουλάχιστον υπηρεσιακά κλιμάκια.

Η. Ποιες οι Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εφαρμογής της Αξιολόγησης;

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας, όπως είναι η αξιολόγηση που αγγίζει τόσες πλευρές της υπόστασης του εκπαιδευτικού, δεν είναι γενικώς εύκολη υπόθεση και γίνεται δυσκολότερη στην περίπτωση της χώρας μας, διότι εφαρμόζεται και πάλι μετά από πολλά χρόνια, ανακαλεί αρνητικές εμπειρίες στη συλλογική μνήμη του κλάδου και συνδέεται συνειρμικά πολύ εύκολα με την τρέχουσα δυσμενή συγκυρία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανακύπτει η ανάγκη διασφάλισης των παρακάτω προϋποθέσεων (βλ. και Isore 2009, σελ 28 κ.ε.):

1. Επιμόρφωση των αξιολογητών, όπως άλλωστε προβλέπεται και από το Π.Δ. 152/2013, στη φιλοσοφία, τη δομή, τα κριτήρια και τις διαδικασίες του ισχύοντος πλαισίου αξιολόγησης. Σε μερικές περιπτώσεις, κατά τις παρακολουθήσεις των διδασκαλιών που πραγματοποιούν οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί, οι αξιολογητές θα έχουν, ενδεχομένως, ολιγάριθμα στοιχεία για τις αξιολογούμενες ικανότητες και πρέπει να επιμορφωθούν για τους κατά περίπτωση τρόπους εμπλουτισμού και αξιοποίησής των στοιχείων αυτών. Επίσης, πρέπει να γίνει προετοιμασία των αξιολογητών στους τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος, ενημέρωσης του αξιολογούμενου για τις διαδικασίες και τις προσδοκίες της αξιολόγησης, στήριξής του κατά την προετοιμασία (π.χ. προγραμματισμός/ προετοιμασία, υλικό, φάκελος κτλ) και ανατροφοδότησή του μετά την αξιολόγηση. Τέλος, πρέπει να επιμορφωθούν για τους εναλλακτικούς τρόπους ενδο-σχολικών και μη

προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία κρίνουν ότι πρέπει να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί που δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς σε συγκεκριμένα κριτήρια.

2. Ασκήσεις εφαρμογής στη διαδικασία συνέντευξης/συζήτησης πριν και μετά τη διαδικασία παρακολούθησης διδασκαλιών στη σχολική τάξη και δοκιμαστική αξιολόγηση σεναρίων που θα δοθούν στους επιμορφούμενους αξιολογητές ή/και συγγραφής από τους ιδίους σεναρίων που θεωρούν ότι ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες βαθμίδες και ρούμπρικες δεδομένου κριτηρίου.

3. Ένταξη κεντρικών κριτηρίων του πλαισίου αξιολόγησης, όπως είναι για παράδειγμα, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας ή διατύπωση ασκήσεων αναζήτησης σχέσεων και κριτικής σκέψης, σε διαφορετικές ευκαιρίες και μορφές επιμόρφωσης.

Θ. Με Ποια Κριτήρια και Εργαλεία Γίνεται η Αξιολόγηση σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013;

Για όλες τις παραμέτρους της εκπαίδευσης έχουν κατά καιρούς προταθεί και χρησιμοποιηθεί διαφορετικά αξιολογικά κριτήρια και εργαλεία, που καθορίζονται, τόσο από τη φύση της αξιολογούμενης παραμέτρου, όσο και από τη φιλοσοφία και τον σκοπό της αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει και στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών.

Με δεδομένο ότι το Π.Δ. 152/2013 προτείνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη στελεχών και εκπαιδευτικών, έχει την ανάλογη δομή στην οργάνωση των παραμέτρων και την ανάλογη επιλογή των κριτηρίων και εργαλείων ανά περίπτωση αξιολογουμένου.

Αναλυτικότερα, το Π.Δ. 152/2013 αναφέρεται στην αξιολόγηση είκοσι τριών κατηγοριών στελεχών της εκπαίδευσης (βλέπε άρθρο 1) και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης, που αποτελούν και το πολυπληθέστερο σώμα. Οι αξιολογούμενες παράμετροι στελεχών και εκπαιδευτικών διακρίνονται σε διοικητικές και εκπαιδευτικές και οι πάντες αξιολογούνται και στις δύο κατηγορίες παραμέτρων.

Τα δεκαπέντε **κριτήρια αξιολόγησης** που περιλαμβάνονται στο ΠΔ 152/2013 δηλώνουν, σε γενικές γραμμές, τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικά, όπως, επίσης, δηλώνουν και τις αναμενόμενες στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της. Ένα αξιόπιστο, δίκαιο και λειτουργικό πλαίσιο αξιολόγησης πρέπει να διατυπώνει άμεσα τις προσδοκίες του και να δίνει σαφή εικόνα ποια και πώς είναι η καλή/ποιοτική διδασκαλία και, γενικότερα, το ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο που αναμένεται να προσφέρει ο αξιολογούμενος. Η προβαλλόμενη μέσα από το πλαίσιο της αξιολόγησης εικόνα πρέπει, ασφαλώς, να βασίζεται στη σχετική θεωρητική και ερευνητική ευρύτερου προσανατολισμού (π.χ. γνωστικού, ουμανιστικού, ακαδημαϊκού, κριτικού κλπ, βλ και Zeichner and Liston 2013:11-22) που κωδικοποιεί τα στοιχεία του επιθυμητού διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου.

Με βάση τη σύνθεση συμπερασμάτων και προτάσεων της θεωρίας και της έρευνας ποικίλου προσανατολισμού, αλλά και της εκπαιδευτικής εμπειρίας, πρέπει να δηλώνονται με σαφήνεια οι ικανότητες, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες που προϋποθέτει το ποιοτικό

εκπαιδευτικό έργο, ώστε το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού να λειτουργεί πρωτίστως ως πλαίσιο καθοδήγησης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και ως πλαίσιο συνεχούς βελτίωσης των έμπειρων εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, ένα καλό πλαίσιο αξιολόγησης δεν επιτελεί καταγραφή και διεκπεραίωση μιας διαπιστωτικής πράξης, αλλά αποτελεί ένα πλαίσιο καθοδήγησης και επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Στο άρθρο 4 του Π.Δ. 152/2013 αναφέρονται οι αξιολογητές για κάθε περίπτωση αξιολογούμενων.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι Κατηγορίες παραμέτρων με τα αντίστοιχα κριτήρια και τους συντελεστές βαρύτητας που προβλέπονται για την αξιολόγηση στελεχών εκπαιδευτικών :

1. Τέσσερις Κατηγορίες Παραμέτρων Αναλυόμενες σε Έξι Κριτήρια για Διοικητικά Στελέχη

Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί, Συντονιστές, Δ/ντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι και Υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων) αξιολογούνται σε τέσσερις **Κατηγορίες** παραμέτρων, που αναλύονται σε επιμέρους **Κριτήρια** αξιολόγησης και έχουν το καθένα τον δικό τους συντελεστή βαρύτητας (βλέπε άρθρο 3). Παρατίθενται οι Κατηγορίες και τα Κριτήρια αξιολόγησης του Περιφερειακού Διευθυντή και του Συντονιστή Εκπαίδευσης του Εξωτερικού. Ανάλογα είναι και τα Κριτήρια του Διευθυντή, Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας, Εκπαίδευσης.

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 2)

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Εποπτεία, έλεγχος και αξιολόγηση εκπαιδευτικών της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του γραφείου συντονιστή αντίστοιχα.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του οικείου γραφείου συντονιστή, αντίστοιχα, υλοποίηση των προγραμματισθέντων δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγικό κλίμα διεύθυνσης, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1)

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

2. Τέσσερις Κατηγορίες Παραμέτρων Αναλυόμενες σε Πέντε Κριτήρια για ΠΕΠΚΑ

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο που σχετίζεται με την οργάνωση και στήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων. (Συντελεστής βαρύτητας ΠΕΠΚΑ 1,50)

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1,50)

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγικό κλίμα διεύθυνσης, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1)

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Τέσσερις Κατηγορίες Παραμέτρων Αναλυόμενες σε Επτά Κριτήρια για Σχολικούς Συμβούλους

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1)

β) Κατηγορία II - Άσκηση έργου επιστημονικής –παιδαγωγικής καθοδήγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1,5)

αα) Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, προγραμματισμός και υλοποίησή του.

ββ) Μελέτη και αντιμετώπιση θεμάτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών στη σχολική μονάδα.

γ) Κατηγορία III- Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5):

αα) Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

ββ) Διαδικασίες υποστήριξης και επιμόρφωσης που συνδέονται με την αξιολόγηση αλλά και πέραν αυτής.

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

4. Τέσσερις Κατηγορίες Παραμέτρων Αναλυόμενες σε Οκτώ Κριτήρια για Δ/ντές Σχολείων

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5):

αα) Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου.

ββ) Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων.

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθέντων δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

γ) Κατηγορία III – Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας ή του Σ.Ε.Κ., που περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο (Συντελεστής βαρύτητας 0.50)

δ) Κατηγορία IV- Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών, η οποία ενσωματώνει τα κριτήρια των κατηγοριών II και III της παραγράφου 10 περί εκπαιδευτικών τάξης του παρόντος άρθρου. (Συντελεστής βαρύτητας 1)

ε) Κατηγορία V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1)

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

5. Πέντε Κατηγορίες Παραμέτρων Αναλυόμενες σε 15 Κριτήρια για τους Εκπαιδευτικούς

α) Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75):

αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες.

ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.

γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

β) Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 0,50):

αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

ββ) Στόχοι και περιεχόμενο.

γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γ) Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια(Συντελεστής βαρύτητας 1,25):

αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία.

ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης.

δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

δ) Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):

αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.

ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο – αξιολόγησή της.

γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:(Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

I. Με Ποια Εργαλεία Αξιολογούνται τα Κριτήρια ;

1. Αριθμητική Αξιολόγηση Πεδίων

Οι παραδοσιακού τύπου αξιολογήσεις όριζαν τους αξιολογούμενους τομείς και την αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης (π.χ. Διδακτική Επάρκεια με δεκάβαθμη κλίμακα, 1-10) και, επιπλέον, προέβλεπαν χώρο αιτιολόγησης της βαθμολογίας. Οι καθοριζόμενοι τομείς, η αριθμητική κλίμακα και ο χώρος σχολίων και αξιολογικής έκθεσης αποτελούσαν το εργαλείο αξιολόγησης. Σε αυτή περίπτωση τη λογική κινείται, για παράδειγμα, το Π.Δ. 140/1998 περί μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναφέρει:

Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί:

α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και

β) την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα αυτού.

Στα παραδοσιακού τύπου πλαίσια αξιολόγησης με τις τηλεγραφικές διατυπώσεις των αξιολογούμενων πεδίων δεν υπάρχει ρητή διατύπωση για το τι είναι, για παράδειγμα, η «διδακτική ικανότητα» και ποιες είναι οι προσδοκίες που έχει ο αξιολογητής από τον αξιολογούμενο αναφορικά με τη διδακτική ικανότητα, με αποτέλεσμα, συχνά, αξιολογητές και αξιολογούμενοι να έχουν ασαφή εικόνα για τον υπό αξιολόγηση τομέα ή ακόμη και διαφορετική εικόνα. Και, βέβαια, η όποια αντίληψη του αξιολογητή, δεν είναι εκ των προτέρων γνωστή στον αξιολογούμενο, όπως δεν του είναι σαφές τι ακριβώς μπορεί να κάνει και πώς για να βελτιωθεί στον συγκεκριμένο τομέα και να αυξήσει τη βαθμολογία του.

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ως πρώτο θετικό βήμα των παραπάνω πλαισίων αξιολόγησης τη μετάβασή τους από τις αυτοσχέδιες αξιολογικές εκθέσεις, που εφαρμόστηκαν σε περασμένες εποχές, στην ανάλυση της πολύπλοκης διαδικασίας του εκπαιδευτικού έργου σε επιμέρους βασικές παραμέτρους. Η ανάλυση μιας πολυπλοκότερης διαδικασίας σε επιμέρους δομικά στοιχεία και ο προσδιορισμός των σχέσεων που συνδέουν αυτά τα στοιχεία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη συστηματικότερη μελέτη τους. Χωρίς αυτή τη διαδικασία, που με πρώτη ματιά μπορεί να φαντάζει ως πολυκερματισμός, δεν είναι δυνατή η συστηματική μελέτη πολύπλοκων καταστάσεων. Το ερώτημα, βέβαια, είναι πάντα μια βέλτιστη ανάλυση σε πόσες και ποιες παραμέτρους πρέπει να καταλήγει.

2. Αριθμητική Αξιολόγηση Πεδίων που Αναλύονται σε Κριτήρια και Υπο-κριτήρια

Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα των παραδοσιακών πλαισίων αξιολόγησης, προτάθηκαν και αξιοποιήθηκαν ήδη από τη δεκαετία του 1960 (α) οι "κλείδες ή σχάρες παρατήρησης", (β) τα "συστήματα κατηγοριών" και (γ) οι κλίμακες αξιολόγησης της διδασκαλίας (βλ. Παπαδοπούλου 2013: 53-75 και Καψάλης και Χανιωτάκης 2011:222-229). Οι **κλείδες παρατήρησης** περιλαμβάνουν συμπεριφορές εκπαιδευτικού και μαθητών, που με βάση συγκεκριμένη θεωρία εκλαμβάνονται ως διδακτικά και μαθησιακά σημαντικές, και τις αναλύουν στη συνέχεια σε επιμέρους παρατηρήσιμες εκφάνσεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, η "λεκτική συμπεριφορά" του εκπαιδευτικού αναλύεται σε επιμέρους μορφές του τύπου "ανακοινώνει", "ορίζει", "εξηγεί", "επαινεί" κλπ και ο παρατηρητής/αξιολογητής σημειώνει τη συχνότητα και τη διάρκεια εμφάνισης καθεμιάς από αυτές. Με βάση τον υπολογισμό των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση γίνεται και η αξιολογική αποτίμηση της διδασκαλίας στον τομέα που εστιάζει η συγκεκριμένη κλείδα καί όχι στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας. Ευρύτερα γνωστή είναι η κλείδα Ανάλυσης της Λεκτικής Επικοινωνίας(FIAC) του Flanders (βλ. Καραγεωργάκη-Ευσταθίου 1985, Ματσαγγούρας 1994/2001:228-238). Κλείδες παρατήρησης έχουν χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας για διεξαγωγή ερευνών και για τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών, αλλά όχι ως επίσημα πλαίσια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η εστίαση σε περιορισμένη λίστα ικανοτήτων που είναι εύκολα παρατηρήσιμες οδηγεί, κατά τον Apple(2002β:154) σε αβέβαια αποτελέσματα. Απαιτείται κάτι συνθετότερο και περισσότερο ευαίσθητο, που θα συλλαμβάνει "τι κάνει ένας καλός δάσκαλος".

Τα **συστήματα κατηγοριών** διατυπώνουν, βάσει θεωριών, ευρύτερες κατηγορίες που εννοιολογικά περικλείουν διαφορετικές εκδηλώσεις της ίδια συμπεριφοράς, χωρίς όμως να τις κατονομάζουν και να τις καταχωρούν σε επιμέρους παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το σύστημα IPA (Interaction Process Analysis) Robert Bales. Ο αξιολογητής παρατηρεί τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών και την εντάσσει αυτός στην κατηγορία που κρίνει ότι ανήκει. Τέτοιες γενικές κατηγορίες συμπεριφοράς είναι, για παράδειγμα, «Σαφήνεια στόχων και οδηγιών», «Ποικιλία επιλογών και δραστηριοτήτων», «Ενεργός εμπλοκή μαθητών», "Σεβασμός στο πρόσωπο των μαθητών". Ο αξιολογητής πρέπει να εντάξει τις παρατηρούμενες συμπεριφορές εκπαιδευτικού και μαθητών στις κατηγορίες του πλαισίου αξιολόγησης και, επιπλέον, να κρίνει τον βαθμό στον οποίο η συγκεκριμένη κατηγορία αναμενόμενης συμπεριφοράς εμφανίζεται και εφαρμόζεται στην πράξη. Επειδή, όμως, ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών μιας τάξης, για παράδειγμα, δεν είναι πάντα ο ίδιος από όλους τους εκπαιδευτικούς, συχνά δίπλα από κάθε τέτοια δήλωση ποιοτικού χαρακτηριστικού σημειώνονται ο ελάχιστος και ο μέγιστος βαθμός μοριοδότησης (π.χ. 0-6 ή κλίμακα διαβάθμισης τύπου Likert 1 2 3 4), που μπορεί να αποδώσει στη συγκεκριμένη περίπτωση ο αξιολογητής. Με τον τρόπο αυτό καθιστούν σαφέστερο στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο τι ακριβώς αναμένεται στο συγκεκριμένο τομέα του εκπαιδευτικού έργου και ποια η αξιολογική βαρύτητα του συγκεκριμένου τομέα.

Τόσο οι κλείδες παρατήρησης όσο και τα συστήματα κατηγοριών προέρχονται συνήθως από κοινωνιολογικές ή ψυχολογικές θεωρίες και βρήκαν ευρύτερη εφαρμογή στην εκπαίδευση.

Οι κλίμακες αξιολόγησης της διδασκαλίας βασίζονται περισσότερο στη θεωρία και την έρευνα της διδασκαλίας και εστιάζουν (α) στον προγραμματισμό, (β) στη διεξαγωγή και (γ) στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Τους βασικούς αυτούς τομείς της διδασκαλίας τους αναλύουν σε επιμέρους κριτήρια. Για παράδειγμα, η κλίμακα Stanford Teacher Competence Appraisal Guide έχει τέσσερις κεντρικούς τομείς (1. Στόχοι, 2. Σχεδιασμός, 3. Διεξαγωγή και 4. Αξιολόγηση) και αναλύει τον τομέα των στόχων σε α. Σαφήνεια στόχων και β. Καταλληλότητα στόχων (βλ. Καψάλης και Χανιωτάκης 2011: 224). Παρομοίως και η κλείδα του G. Borich(1988:332-334, Formative Observation of Effective Teaching Practices Instrument), που περιλαμβάνει πέντε τομείς(1. Σαφήνεια, 2.Ποικιλία, 3.Εστίαση στη μάθηση, 4. Εμπλοκή μαθητών και 5. Μέτρια προς υψηλά ποσοστά -60-70%-επιτυχίας) τους οποίους αναλύει σε 28 αξιολογήσιμα σημεία. Είναι προφανές ότι σε σχέση με τις κλείδες παρατήρησης και τα συστήματα κατηγοριών αυτού του είδους οι κλίμακες αξιολόγησης δίνουν πιο ολοκληρωμένη και πιο σαφή εικόνα της συνολικής διδακτικής διδασκαλίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν και σοβαρά μειονεκτήματα (βλ. Καψάλης και Χανιωτάκης 2011: 226).

Ως καλά επεξεργασμένο και χαρακτηριστικό παράδειγμα, που εξελίσσει τις παραπάνω περιπτώσεις, παραθέτουμε απόσπασμα από πρόταση του ΠΙ/Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης με Πρόεδρο τον Καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης κ. Χαρ. Κωνσταντίνου (2002). Στην εν λόγω πρόταση για σαφέστερη και πληρέστερη προσέγγιση, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσδιορίζονται 7 κριτήρια, τα οποία στη συνέχεια αναλύονται σε 47 υπο-κριτήρια και 62 αξιολογητέα σημεία του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρατίθενται 5 από τα 47 υπο-κριτήρια, που αφορούν στο παιδαγωγικό κλίμα. Τα πέντε αυτά υπο-κριτήρια (2.1.1 μέχρι 2.1.5) αναλύονται στη συνέχεια στα 12 διαφορετικής μοριοδότησης δομικά στοιχεία, προς λεπτομερέστερη ενημέρωση και βοήθεια αξιολογητή και εκπαιδευτικού. Με αυτή την έννοια η εν λόγω πρόταση αποτελεί σημαντική εξέλιξη στις μέχρι τότε πρακτικές και προτάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Πρόταση ΠΙ 2002/ Χαραλάμπος Κωνσταντίνου

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ (100)

2.1. Παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (100)

2.1.1. Περιβάλλον σχολικής ζωής– κοινωνικοποίησης (9) (αθροιστικά)

Ελκυστικό, ευχάριστο και ικανοποιητικό για τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών

3-0

Ενισχυτικό για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. διαμορφωμένο στην κατεύθυνση της άμβλυνσης κοινωνικών – πολιτισμικών και γνωστικών ανομοιοτήτων, στην τήρηση των κανόνων της ομάδας)

3-0

Απαλλαγμένο από στοιχεία αυταρχισμού

3-0

2.1.2. Χαρακτηριστικά παιδαγωγικής επικοινωνίας / παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητών (20) (αθροιστικά)

Σεβασμός της προσωπικότητας του μαθητή	8-0
Ενεργοποίηση του μαθητή στην παιδαγωγική επικοινωνία μέσα από διάλογο και συνεργασία εκπαιδευτικού - μαθητών	6-0
Κλίμα ενισχυτικό για την αυτοεκτίμηση του μαθητή	6-0

2.1.3. Ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας της τάξης (18) (αθροιστικά)

Παιδαγωγική αξιοποίηση των θεσμικών μέσων επικοινωνίας ²	6-0
Διαχείριση συγκρούσεων με ορθολογική επιχειρηματολογία (π.χ. απουσία διαταγών ή απειλών προς τους μαθητές)	6-0
Δυνατότητα συνθέσπισης κανόνων, από μαθητές και εκπαιδευτικό, για τη λειτουργία της τάξης	6-0

2.1.4. Δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος με δυνατότητα εξοικείωσης των μαθητών στα παρακάτω στοιχεία (12) (αθροιστικά)

Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων με αυτόνομη έκφραση και τεκμηριωμένη διατύπωση απόψεων ή αιτημάτων	6-0
Συνέπεια προς συλλογικές αποφάσεις	6-0

2.1.5. Αντικειμενικές και βάσιμες προσδοκίες για όλους τους μαθητές, που ο εκπαιδευτικός τις αναδεικνύει έμπρακτα με τη στάση του (10)

Σε εξαιρετικό βαθμό	(10-9)
Σε μεγάλο βαθμό	(8-7)
Σε μέτριο βαθμό	(6-5)
Σε μικρό βαθμό	(4-2)
Σε ελάχιστο έως μηδενικό βαθμό	(1-0)

Ενημερωτικά υπενθυμίζεται ότι δύο χρόνια αργότερα το ΠΙ/Τμήμα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης με Πρόεδρο τον Καθηγητή κ. Κ. Λάμνια(2004) υπέβαλε και δεύτερη σχετική πρόταση.

ΙΑ. Τι Είναι και πώς Λειτουργούν οι Ρούμπρικες ως Περιγραφικά Κριτήρια Αξιολόγησης;

Λύση σε προβλήματα που δημιουργεί η απλή ονομασία του αξιολογούμενου πεδίου χωρίς επιπρόσθετα στοιχεία (περίπτωση Π.Δ. 140/1998) επιχειρούν να δώσουν, μεταξύ άλλων, και οι αποκαλούμενες *ρούμπρικες (rubrics)*, που αποτελούν «*περιγραφικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ποιότητας στην εκτέλεση ενός έργου*». Με άλλα λόγια, οι ρούμπρικες περιγράφουν άμεσα τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή κατάστασης σε διαδοχικά επίπεδα ποιοτικής εξέλιξης, καθένα από τα οποία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά του προηγούμενου και τα αναπτύσσει, τα εμπλουτίζει ή/και τα διευρύνει. Αυτό σημαίνει ότι καθένα από τα διαδοχικά επίπεδα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου και βάση για τη μετάβαση στο επόμενο επίπεδο. Επειδή οι ρούμπρικες αποτελούν κλίμακες, τα διαφορετικά επίπεδα αποτελούν τις διαδοχικές βαθμίδες (σκαλοπάτια) της κλίμακας, που στην αλληλουχία τους αποτυπώνουν το συνεχές της ποιοτικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού έργου. (βλ. Carnegie Mellon, “Whys and Hows of Assessment”).

Η διαφορά τους από τα πλαίσια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν “κατηγορίες συστημάτων” (βλ. Παπαδοπούλου 2013: 63-68) είναι ότι οι ρούμπρικες δεν περιγράφουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου μια φορά στην ποιοτικότερή τους έκφραση, αλλά τα περιγράφουν 3-4 φορές σε διαδοχικές βαθμίδες/επίπεδα εξέλιξης.

1. Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης και οι Προδιαγραφές της Καλής Διδασκαλίας Αποτελούν το Περιεχόμενο μιας Ρούμπρικας

Το περιχυμένο μιας ρούμπρικας δεν τυχαίο και αυθαίρετο, αλλά αναπτύσσεται γύρω από τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης και των Προγραμμάτων Σπουδών, ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στις προδιαγραφές της καλής διδασκαλίας που διασφαλίζουν μαθησιακές διεργασίες προσωπικής νοηματοδότησης των σχολικών εμπειριών και ο τρίτος άξονας αναφέρεται στους ιδιαίτερους ρόλους και τα αντίστοιχα καθήκοντα των στελεχών και εκπαιδευτικών. Από τη σύνθεση των δύο αξόνων προκύπτουν οι ρούμπρικες, οι οποίες επιδιώκουν να εστιάσουν τις διδακτικές και δραστηριότητες στους εν λόγω σκοπούς και στόχους και να περιγράψουν διαδοχικούς τρόπους προσέγγισης των στόχων αυτών. Μέσω του συνδυασμού και της περιγραφής οι ρούμπρικες καθιστούν απολύτως σαφές τι αναμένεται από τον αξιολογούμενο και, ταυτόχρονα, προτείνουν και δοκιμασμένους τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Τέλος, επισημαίνεται ότι οι προδιαγραφές της καλής διδασκαλίας απηχούν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές και πρακτικές της σχολής του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism).

2. Τρόποι Διασφάλισης Εσωτερικής Συνοχής και Αναβάθμισης Ποιοτικής στα Διαδοχικά Επίπεδα της Ρούμπρικας

Για την διασφάλιση εσωτερικής συνέχειας στην πορεία της ποιοτικής εξέλιξης ακολουθούνται διαφορετικοί τρόποι, μεταξύ των οποίων οι κυριότεροι είναι τρεις, (α) ο κλιμακωτός τρόπος αναβάθμισης της κριτηρίων, (β) ο προσθετικός τρόπος και (γ) ο ενταξιακός τρόπος.

α. Κλιμακωτός Τρόπος Αναβάθμισης Ποιοτικών Κριτηρίων Ρούμπρικας

Το ίδιο κριτήριο εμφανίζεται σε όλες τις βαθμίδες, αλλά κάθε φορά με ποιοτικότερα χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα, ποιοτικά στοιχεία που απουσιάζουν στην κατώτερη ποιοτική βαθμίδα του εκπαιδευτικού έργου, “ελλιπές”, συμπεριλαμβάνονται στην επόμενη ποιοτική βαθμίδα και καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο “επαρκές”. Στη συνέχεια αναβαθμίζονται μέσα από διαδικασίες εμπλουτισμού, διεύρυνσης, αναβάθμισης ή μέσα από προσθήκες που δηλώνουν διάρκεια, συχνότητα, ένταση και συστηματικότητα για την επίτευξη σημαντικών στόχων. Λεκτικά οι εν λόγω προσθήκες γίνονται με τη χρήση επιθέτων, χρονικών και ποιοτικών προσδιορισμών του τύπου “συχνά”, “συστηματικά”, “επιμελώς” κλπ., τα

Για παράδειγμα, η δυνατότητα διατύπωσης προσωπικής/διαφορετικής άποψης εκ μέρους των μαθητών είναι απόρροια των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης, οπότε η διασφάλιση κλίματος και η παροχή δυνατότητας διατύπωσης προσωπικών/διαφορετικών απόψεων μπορεί να διατυπωθεί ως θετικό στοιχείο σε ρούμπρικα για το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επομένως, η παράμετρος της ελεύθερης έκφρασης των μαθητικών απόψεων και της συμμετοχής των μαθητών στις συζητήσεις της τάξης μπορεί να αναπτυχθεί διαδοχικά στις εξής ποιοτικές βαθμίδες:

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΛΛΙΠΟΥΣ: Εκπαιδευτικός άμεσα/έμμεσα αποθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση μαθητικών απόψεων.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΠΑΡΚΟΥΣ: Εκπαιδευτικός παρέχει δυνατότητες έκφρασης μαθητικών απόψεων και διαφοροποιήσεων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΥ: Εκπαιδευτικός ενθαρρύνει έκφραση και επιμένει σε αιτιολόγηση απόψεων/διαφοροποιήσεων

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΥ: Εκπαιδευτικός, επιπλέον, ενθαρρύνει διαλεκτική αντιπαράθεση και αναζήτηση τρόπων σύνθεσης διαφορετικών απόψεων και διαχείρισης διαφωνιών, όπου η περίσταση προσφέρεται.

Επισημαίνεται ότι η προσθήκη «και τους ενθαρρύνει να επεξηγούν τις απόψεις τους» αναβαθμίζει τον στόχο, λόγω του στοιχείου της επεξήγησης που προσθέτει, ενώ η προσθήκη “εμπλέκει τους μαθητές σε διαλεκτική/επιχειρηματολογική αντιπαράθεση” αναβαθμίζει περαιτέρω τον στόχο, διότι δεν αρκείται στην απλή διατύπωση, αλλά προχωράει στην επεξήγηση και στη διαλεκτική αντιπαράθεση. Όπου η φύση του θέματος το επιτρέπει, “η αναζήτηση σύνθεσης αντίθετων/διαφορετικών απόψεων” προσθέτει έναν ποιοτικό αναβαθμό στον στόχο.

Τέλος, ένα ακόμη παράδειγμα κλιμάκωσης είναι η περίπτωση της σταδιακής μετάβασης από διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες δασκαλο-κεντρικής μορφής σε δραστηριότητες μαθητο-κεντρικής μορφής που ζητούν από τους μαθητές να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις, ιδέες, αντιλήψεις, παραδοχές και ικανότητες να τις συσχετίσουν με νέα δεδομένα και να διατυπώσουν ερωτήματα και κρίσεις για να οδηγηθούν σε νέες γνώσεις, νέες νοηματοδοτήσεις, νέες συσχετίσεις της γνώσης με τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο και την ανθρώπινη ζωή. Η κλιμάκωση δηλαδή συνίσταται στη σταδιακή μετάβαση, από βαθμίδα σε βαθμίδα, από ένα παλιότερο “παράδειγμα” ή μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης σε ένα πιο σύγχρονο με καλύτερη θεωρητική και ερευνητική στήριξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, επειδή η προσωπική νοηματοδότηση προϋποθέτει κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπραγμάτευση η κλιμάκωση μπορεί να έχει και στοιχεία μετάβασης από την ατομοκεντρική μάθηση στην

ομαδοσυνεργατική μάθηση που παρέχει το πλαίσιο για διατομικές αλληλεπιδράσεις.

β. Προσθετικός Τρόπος Αναβάθμισης Ποιοτικών Κριτηρίων Ρούμπρικας

Σε κάθε επόμενη βαθμίδα διατηρούνται χαρακτηριστικά της προηγούμενης, αλλά είτε αυξάνει η συχνότητα είτε προστίθενται νέα στοιχεία, που απουσίαζαν σε οποιαδήποτε μορφή στην προηγούμενη βαθμίδα. Με άλλα λόγια στοιχείο που απουσιάζει στη βαθμίδα του “ελλιπής” διατυπώνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στη βαθμίδα του “επαρκής” και μετά στη βαθμίδα του “πολύ καλός” είτε θεωρείται ως αυτονόητη προϋπόθεση νέων χαρακτηριστικών που προστίθενται και αποφεύγεται ως περιττή η επανάληψή του. Επιπλέον, η ποιοτική αναβάθμιση από το “επαρκής” στο “πολύ καλός” επιτυγχάνεται και με την προσθήκη νέων ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών που δηλώνουν διάρκεια, συχνότητα ένταση και συστηματικότητα για την επίτευξη σημαντικών στόχων.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δεν καθορίζεται από την ύπαρξη μεμονωμένων ποιοτικών στοιχείων, αλλά από τη σύμπραξη διαφορετικών στοιχείων που προϋποθέτουν και συνεπάγονται την ενεργοποίηση πολλών άλλων ποιοτικών στοιχείων που δεν είναι δυνατόν να απαριθμούνται στην “αφήγηση” μιας ρούμπρικας.

Για παράδειγμα η παρακάτω ρούμπρικα ακολουθεί τον προσθετικό τρόπο για την αξιολόγηση της διατύπωσης διδακτικών στόχων στη φάση του προγραμματισμού.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΛΛΙΠΟΥΣ: Ελλιπής προετοιμασία με ασάφεια στόχων και δομής περιεχομένου (=απουσία στόχων).

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΠΑΡΚΟΥΣ: Σαφής διατύπωση γνωσιακών στόχων χαμηλού επιπέδου(=παρουσία στόχων, μονομερούς εστιασμού)

ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΥ: Εστίαση στόχων ευρύτερων ενοτήτων στην **κατανόηση γνώσεων** και στην **ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης** ή/και κοινωνικών και καλλιτεχνικών **δεξιοτήτων**, ανάλογα με διδακτικό αντικείμενο και ενότητα (=διεύρυνση στόχων με κατανόηση και δεξιότητες).

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΥ: Ένταξη στον προγραμματισμό στόχων ευρύτερων ενοτήτων, περιεχομένου και δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού και ικανοτήτων κριτικής ανάλυσης πρακτικών επιστήμης, τέχνης και τεχνολογίας (=αναβάθμιση στόχων: μεταγνωστικό + κριτική).

Με την ευκαιρία επισημαίνεται ότι κατά τη διδασκαλία μιας ευρύτερης ενότητας επιθυμητό είναι να υπάρχουν στόχοι και αντίστοιχες μαθησιακές δραστηριότητες που να καλύπτουν όλο το φάσμα μιας στοχοταξινόμιας και να περιλαμβάνουν ερωτήσεις (α) πραγματολογικές του τύπου 1. τι, 2. ποιος, 3. πού, 4. πότε και 5. πόσο, που αναφέρονται στο "ον αυτό καθ'αυτό", κατά την έκφραση του Αριστοτέλη, (β) επεξηγηματικές και δεοντολογικές του τύπου 6. γιατί, (αιτία, εξήγηση, ερμηνεία, ευθύνη, σκοπός), 7. πώς(αλλαγή, αλληλεπιδράση, διαδικασία, διαφορά, εξέλιξη, λειτουργία, μορφή, οργάνωση, συσχέτιση) και 8. πρέπει; (με κριτήρια αξιακά, λογικά, αποτελεσματικότητας κλπ) και (γ) ερωτήσεις κριτικού εγγραμματισμού (critical literacy) που αναφέρονται σε αξίες, αντιδράσεις, στάσεις, επιλογές, ενδιαφέροντα, συμφέροντα, κοσμοθεωρίες και αναπόφευκτα αποτελούν θέματα με διλημματικά στοιχεία ή/και κοινωνικής αντιπαράθεσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις

προσφέρονται ερωτήματα του τύπου 1. Ποια είναι/ήταν η προσωπική θέση έναντι θέματος κοινωνικής αντιπαράθεσης, 2. Ποια η θέση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων έναντι θέματος κοινωνικής αντιπαράθεσης, 3. Ποια η θέση κοινωνικών θεσμών έναντι θέματος κοινωνικής αντιπαράθεσης και 4. Ποιοι ενδιαφέρονται, ποιοι ωφελούνται/ βλάπτονται από το υπό συζήτηση θέμα και τον τρόπο αντιμετώπισής του.

Επισημαίνεται ότι όλα σχεδόν τα θέματα επιστήμης, τεχνολογίας και τέχνης έχουν την κοινωνική τους προέκταση και ως εκ τούτου όλα επιδέχονται ερωτήματα αυτού του είδους. Τέλος, επισημαίνεται ότι τα ερωτήματα κριτικού εγγραμματισμού, όπως τα παραπάνω, μεταγνωστικών ικανοτήτων, αυτονομίας και καινοτομιών συλλογικής δράσης αναβαθμίζουν την ποιότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και εντάσσουν το εκπαιδευτικό έργο στην ανώτερη βαθμίδα του "εξαιρετικός".

γ. Ενταξιακός Τρόπος Αναβάθμισης Ποιοτικών Κριτηρίων Ρούμπρικας

Χαρακτηριστικά επόμενης βαθμίδας ενσωματώνουν ή προϋποθέτουν χαρακτηριστικά προηγούμενης χωρίς ρητή αναφορά σε αυτά. Για παράδειγμα, ο υπολογισμός των μαθησιακών χαρακτηριστικών της τάξης κατά τον προγραμματισμό, που αποτελεί ζητούμενο στις ανομοιογενείς τάξεις και εκφράζεται με τη διδακτική αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορεί να λάβει την παρακάτω μορφή σε αντίστοιχη ρούμπρικα.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΛΛΙΠΟΥΣ: Στον προγραμματισμό αγνοεί αναπτυξιακά χαρακτηριστικά μαθητών τάξης (=απουσία ποιοτικού χαρακτηριστικού)

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΠΑΡΚΟΥΣ: Στον προγραμματισμό συνυπολογίζει αναπτυξιακά χαρακτηριστικά μαθητών τάξης (=προσθήκη ποιοτικού χαρακτηριστικού)

ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΥ: Στον προγραμματισμό συνυπολογίζει κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση της τάξης (=ένταξη ποιοτικού χαρακτηριστικού σε νέο γενικότερο χαρακτηριστικό)

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΥ: Στον προγραμματισμό συνυπολογίζει γενικότερες δυσκολίες και συγκεκριμένες εννοιολογικές παρανοήσεις ηλικίας που εμποδίζουν κατάκτηση περιεχομένου διδακτικής ενότητας (= προσθήκη εννοιολογικών παρανοήσεων σε σχέση με ηλικιακά χαρακτηριστικά)

Επισημαίνεται ότι συνήθως οι ρούμπρικες ακολουθούν μεικτό σύστημα και σε κάθε περίπτωση και με τους τρεις τρόπους παραθέτουν κεντρικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που προϋποθέτουν και συνεπάγονται αρκετά άλλα, τα οποία βεβαίως δεν είναι δυνατόν να απαριθμούνται.

3. Προδιαγραφές της Λειτουργικής Ρούμπρικας

Για να λειτουργήσουν οι ρούμπρικες, ως περιγραφικά εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεσματικότερα από τις παραδοσιακές κλίμακες αριθμητικής αποτίμησης, πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες προδιαγραφές. Αναφέρονται οι βασικότερες από αυτές :

- Αποτυπώνουν με σαφήνεια πώς εξελίσσονται ποιοτικά οι εκπαιδευτικές πρακτικές από το επίπεδο του αρχάριου και άπειρου στο επίπεδο του έμπειρου και εξειδικευμένου εκπαιδευτικού (βλ. και Danielson, November 2012).
- Μεταξύ των ακραίων βαθμίδων, αρχαρίου και έμπειρου, παραθέτουν ενδιάμεσα επίπεδα, τα οποία στο σύνολό τους συνιστούν ένα συνεχές ποιοτικής εξέλιξης στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Τα σύγχρονα πλαίσια αξιολόγησης συνήθως περιλαμβάνουν τέσσερις διαδοχικές βαθμίδες (επίπεδα) ποιοτικής εξέλιξης, πρακτική που ακολουθεί και το Π.Δ. 152/2013.
- Κάθε επίπεδο πρέπει να περιγράφεται με σαφήνεια και γλώσσα κατάλληλη που επιτρέπει στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο να διακρίνει τις διαφορές μεταξύ των διαδοχικών επιπέδων. Αυτό σημαίνει ότι οι περιγραφές των διαδοχικών επιπέδων πρέπει να ακολουθούν κάποια παραλλαγή από τους δύο τρόπους που παρουσιάστηκαν παραπάνω ή έναν συνδυασμό τους.
- Επισημαίνουν, εκτός από την ποιοτική αναβάθμιση του κριτηρίου (όπως παραπάνω), και τη συχνότητα, τη διάρκεια και τη συστηματικότητα με την οποία εμφανίζεται το επιθυμητό χαρακτηριστικό. Προσθέτουν, δηλαδή, με τη χρήση επιθέτων και επιρρημάτων, εκτός από τις ποιοτικές και ποσοτικές παραμέτρους, δεδομένου ότι στην εκπαίδευση απαιτούνται διάρκεια, συχνότητα ένταση και συστηματικότητα για την επίτευξη σημαντικών στόχων.

4. Πλεονεκτήματα της Ρούμπρικας

Τα εναλλακτικά πλαίσια και εργαλεία αξιολόγησης, όπως είναι οι κλείδες παρατήρησης, τα συστήματα χαρακτηριστικών και οι κλίμακες αξιολόγησης της διδασκαλίας έχουν τα «υπέρ» και τα «κατά» (βλ. Παπαδοπούλου 2013:74 και Καψάλης και Χιωτάκης 2011)) και οι ρούμπρικες δεν αποτελούν εξαίρεση. Σίγουρο είναι ότι στα χέρια των αξιολογητών μπορεί να μεγιστοποιηθούν τα μεν και να ελαχιστοποιηθούν τα δε (βλ. Education and Training, Supporting Teacher Competence Development. July 2013, Danielson, 2012 vol. 68/4, Isore 2009). Στα αξιοποιήσιμα πλεονεκτήματα που έχουν οι ρούμπρικες περιλαμβάνονται και τα παρακάτω:

- Προσφέρουν *σαφή εικόνα* για την ποιοτική διδασκαλία στηριγμένη στις σύγχρονες θεωρίες και έρευνες.
- Συμβάλλουν στη δημιουργία ενός *κοινού πλαισίου και κοινής γλώσσας* μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, αναφορικά με τους ρόλους, τις προσδοκίες, τις διαδικασίες και τα κριτήρια. Σε πολύπλοκα συστήματα, όπως είναι η εκπαίδευση, η ύπαρξη κοινών πλαισίων είναι χρήσιμη και αναγκαία για την άμβλυνση αβεβαιοτήτων και τον έλεγχο των αυθαιρεσιών.
- Προσανατολίζουν με σαφή τρόπο τη *μετάβαση* στην επόμενη βαθμίδα ανάπτυξης, συμβάλλοντας έτσι στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.
- Προσφέρουν λειτουργικό *πλαίσιο για την προ-αξιολογική* συζήτηση, τον προγραμματισμό της προς αξιολόγηση διδασκαλίας και την μετα-αξιολογική συζήτηση.
- Προσφέρουν σαφή και έγκυρα στοιχεία για τεκμηρίωση της βαθμολογικής αποτίμησης κατά τις αξιολογήσεις και τις *αυτο-αξιολογήσεις*.

- Προσφέρονται για την αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και για τη δημιουργία ενός *προσωπικού σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης*.
- Προσφέρονται για την άμεση *σύνδεση της αξιολόγησης με τη συνακόλουθη επιμόρφωση*.
- Συμβάλλουν στη διασφάλιση σταθερότητας στην πορεία αξιολόγησης διαφορετικών έργων, ικανοτήτων, ρόλων και εκπαιδευτικών χωρίς να επηρεάζονται οι αξιολογητές από την κόπωση και το επίπεδο των προηγούμενων περιπτώσεων που αξιολογήθηκαν.

5. Οι Καλές Ρούμπρικες Καθοδηγούν τον Εκπαιδευτικό στην Πορεία Επαγγελματικής Ανάπτυξής του

Ο βαθμός καθοδήγησης που μπορεί να προσφέρει μια ρούμπρικα στη πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από το περιεχόμενο και την έκταση. Οι καλές ρούμπρικες απαιτούν συγκεκριμένη και έγκυρη κατά περίπτωση πρόταση και αναλυτική διατύπωση. Παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα που αφορούν μαθησιακές δραστηριότητες κατάκτησης της διδασκόμενης γνώσης.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΜΙΚΡΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ: «Προγραμματισμός μαθησιακών δραστηριοτήτων που **προωθούν την κατανόηση**».

Εστιάζει στην κατανόηση, που είναι βασικό ζητούμενο κάθε διδασκαλίας, αλλά, λόγω της σύντομης διατύπωσής της, δεν είναι βέβαιο ότι εκπαιδευτικός και αξιολογητής αντιλαμβάνονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Δεν διασφαλίζει, δηλαδή, το κοινό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, που είναι αναγκαίος όρος (βλ. Apple 2002β:154) και, επιπλέον, δεν καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχει την επιδιωκόμενη κατανόηση, καθότι αιωρούνται τα εξής ερωτήματα:

1. τι σημαίνει κατανόηση και πώς διαπιστώνεται,
2. τι σημαίνει προώθηση της κατανόησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας;
3. πώς η προώθηση επιτυγχάνεται;

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΜΙΚΡΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ: «Προγραμματισμός μαθησιακών δραστηριοτήτων που προωθούν την κατανόηση μέσα από την αναζήτηση και ανάδειξη σχέσεων». Προτείνει ένα γενικότερα αποδεκτό τρόπο επίτευξης της κατανόησης, που είναι η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των δεδομένων της διδασκαλίας. Αλλά και πάλι παραμένει το ερώτημα ποια και πόσα είδη σχέσεων υπάρχουν πέραν από τις, ευρύτερα γνωστές, αιτιώδεις σχέσεις και ποια και πώς μπορούν να ενταχθούν στη διδακτική πράξη.

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΟΛΥ ΚΑΛΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ: «Προγραμματισμός μαθησιακών δραστηριοτήτων που προωθούν την κατανόηση μέσω αναζήτησης και ανάδειξης χρονικών, αιτιωδών, συγκριτικών, ταξινομικών, ιεραρχικών, προθετικών σχέσεων»

Η διατύπωση είναι σαφής και πλήρης, δημιουργεί το κοινό πλαίσιο μεταξύ των εμπλεκόμενων και, κυρίως, λειτουργεί και διδακτικά, διότι παραθέτει τα κυριότερα είδη σχέσεων που προσφέρονται για τη διδασκαλία.

Με τον τρόπο αυτό καθοδηγεί και διδάσκει, όπως πρέπει να κάνει η ανατροφοδοτική αξιολόγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

6. Μειονεκτήματα της Ρούμπρικας και Ειδημοσύνη και Διακριτικότητα του Αξιολογητή

Παρά το γεγονός ότι οι ρούμπρικες στηρίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα (γνωστικού, ουμανιστικού, επικοινωνιακού και κριτικού προσανατολισμού βλ. και Zeichner and Liston 2013)) και την κωδικοποιημένη εμπειρία, οι παραδειγματικές «εικόνες» της ποιοτικής διδασκαλίας και του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου γενικότερα που περιλαμβάνουν στις επιμέρους βαθμίδες δεν είναι δυνατόν να αποτυπώνουν με ακρίβεια επιμέρους εκπαιδευτικές καταστάσεις και γι' αυτό δεν προτείνονται ως κλείδες παρατήρησης. Η εν λόγω αδυναμία παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν δεν αξιοποιούμε εξειδικευμένες ρούμπρικες για τις διαφορετικές ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης και τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, αλλά γενικής χρήσης ρούμπρικες, όπως συμβαίνει στο Π.Δ. 152/2013. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι ρούμπρικες προσανατολίζουν και στηρίζουν τον εκπαιδευτικό στην πορεία της καθημερινής εκπαιδευτικής δράσης του και της επαγγελματικής ανάπτυξής του.

Στα σημεία απόκλισης της παρατηρούμενης εκπαιδευτικής δράσης από την περιγραφόμενη ως παραδειγματική “εικόνα” στη ρούμπρικα παρεμβαίνουν η **ειδημοσύνη** και η **διακριτικότητα** του αξιολογητή, που πρέπει να κάνουν την αναγωγή και την εξειδίκευση χαρακτηριστικών της ρούμπρικας στο συγκεκριμένο πλαίσιο βαθμίδας, ηλικίας, τάξης και διδακτικού αντικειμένου. Για παράδειγμα, το τι σημαίνει «οργάνωση χώρου και αισθητική της τάξης» λαμβάνει διαφορετικές μορφές στις επιμέρους περιπτώσεις βαθμίδων και τάξεων.

Επισημαίνεται ότι πολύ συχνά τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας λαμβάνουν διαφορετική μορφή σε διαφορετικά πλαίσια και σε διαφορετικές συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και αυτό το κρίνει και το αποτιμά, με την ειδημοσύνη και τη διακριτικότητά του, ο θεσμικά αρμόδιος αξιολογητής.

Η ειδημοσύνη και η διακριτικότητα των αξιολογητών κρίνουν και αποτιμούν όχι μόνο τις εξειδικεύσεις των κριτηρίων στα δεδομένα του συγκεκριμένου πλαισίου, αλλά **κρίνουν και αποτιμούν επίσης και τα «ισοδύναμα» και «ανάλογα» με τα προτεινόμενα στις ρούμπρικες**, τα οποία επιλέγουν, εφευρίσκουν και αξιοποιούν αποτελεσματικά οι αξιολογούμενοι για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έργων.

Για παράδειγμα, οι ρούμπρικες συνήθως προτείνουν, για τους λόγους που επισημαίνει η διδακτική έρευνα, η διδασκαλία να αρχίζει με τη διατύπωση των στόχων, όπως “Σήμερα θα εξετάσουμε πόσα είναι τα είδη των γεωμετρικών σχημάτων/ μοχλών/ αντωναυμιών/ ρυθμών/ κλπ και ποια τα χαρακτηριστικά κάθε είδους”. Αντί αυτού για να ενεργοποιήσει τα κίνητρά τους, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν και να ζητήσει από τους μαθητές να σκεφτούν για ποιο σκοπό θα κάνουν τις εν λόγω δραστηριότητες (βλ. Anderman, Patrick, Hrudá & Linnenbrink, 2002). Επίσης, χωρίς αναφορά σε στόχους να αρχίσει με προβληματική κατάσταση και να ζητήσει από μικρής ηλικίας μαθητές να ομαδοποιήσουν διαφορετικές εικόνες για να σχηματίσουν τις έννοιες “εργαλείο”,

“έπιπλο”, “μεταφορικό μέσο” κλπ, σε μεγαλύτερους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν γεωμετρικά σχήματα ή επιλεγμένα εργαλεία για να ανακαλύψουν τα τρία είδη των μοχλών και τις δομές τους. Σε αυτή την περίπτωση, η απουσία της γνωστοποίησης των στόχων είναι, κατά τον Shulman, μέρος του διδακτικού σχεδιασμού που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και όχι παράλειψη (βλ και Ματσαγγούρας 1995:120). Τον ρόλο της γνωστοποίησης των στόχων για την εστίαση της προσοχής και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τον διασφάλισε η προβληματοποίηση της αρχικής δραστηριότητας και η πληροφόρηση για το θέμα της ημέρας και τους άξονές του μεταφέρεται στη θέση της ανακεφαλαίωσης. Οπότε, η επιλογή του εκπαιδευτικού να “αποκλίνει” γίνεται ασμένως και μετ’ επαίνων αποδεκτή ως επιτυχές ισοδύναμο στα προτεινόμενα από τη ρούμπρικα

Ακόμη, επισημαίνεται ότι συχνά οι ρούμπρικες αναφέρονται σε δυσδιάκριτα χαρακτηριστικά, προδιαθέσεις και στάσεις (η αγγλική βιβλιογραφία τα ονομάζει the intangibles, βλ. Goodwin 2011) που είναι δύσκολο να οριστούν και πολύ πιο δύσκολο να διαπιστωθούν από τις παρατηρήσεις μιας ή δύο παρακολουθήσεων, αλλά απαιτούν όχι μόνο περισσότερο χρόνο παρακολούθησης και παρατήρησης, που δεν είναι διαθέσιμος, αλλά και μεγάλη εμπειρία για να τα εντοπίσει κανείς και να τα αποτιμήσει. Τέτοια χαρακτηριστικά δεν αναφέρονται μόνο στην περίπτωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, όπως είναι, για παράδειγμα, το “παιδαγωγικό τακτ”, η ευαισθησία και η φαντασία ως χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας κατά Eisner (2002,577), αλλά και στις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως είναι, για παράδειγμα, η ευαισθητοποίηση των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα. Πρόκειται για γενικότερο φαινόμενο στις κοινωνικές επιστήμες, στις οποίες συχνά γίνεται διάκριση μεταξύ εργαλείων παρατήρησης “χαμηλού συμπερασμού”(low inference), όπου η συμπεριφορά είναι άμεσα παρατηρήσιμη, και “υψηλού συμπερασμού” (high inference), όπου η συμπεριφορά συνεπάγεται από ενδείξεις.

Η δυσκολία αυτή δεν σημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά αυτά πρέπει να αποσιωπηθούν και να διαγραφούν από τα σημεία εστίασης της παρατήρησης, διότι κατά κανόνα αποτελούν χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η αποσιώπησή τους θα το υποβαθμίσει. Οι Gitlin και Smyth(1990:92) θεωρούν σε αντίθεση με τα τεχνοκρατικά μοντέλα αξιολόγησης, τα παιδαγωγικά μοντέλα δεν περιορίζονται στις παρατηρήσιμες συμπεριφορές, αλλά εστιάζουν στις έμμεσες και δυσδιάκριτες (intimate) σχέσεις της συμπεριφοράς και της νοηματοδοτήσεώς της. Αυτό σημαίνει ότι τέτοια στοιχεία πρέπει να αναφέρονται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο αξιολόγησης για να επισημαίνεται η σημαντικότητά τους και να επιδιώκεται η ανάδειξή τους. Ο αξιολογητής μπορεί, από τις γενικότερες παρατηρήσεις, να σχηματίσει, ενδεχομένως, μια πρώτη εντύπωση και, κατά τις συναντήσεις του με τον αξιολογούμενο, να τις θέσει προς συζήτηση (βλ. και Goodwin 2010). Μπορεί, για παράδειγμα, να ζητήσει από τον εκπαιδευτικό να αναφέρει πώς και με ποιους τρόπους εκφράζει την ενθάρρυνση, τον σεβασμό, την αποδοχή, την εναλλακτική θεώρηση και σκέψη στη διάρκεια των μαθημάτων και πώς τους στηρίζει μαθησιακά. Όπου αυτό είναι εφικτό, ο αξιολογούμενος μπορεί να παραπέμψει και σε στοιχεία του ατομικού φακέλου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που τηρεί. Σε κάθε περίπτωση, όταν είναι αδύνατον να εξασφαλίσει τα αναγκαία δεδομένα για κάποιο στοιχείο ενός κριτηρίου αποτιμά το κριτήριο με βάση τα υπόλοιπα δεδομένα. Στη λογική της θετικής στάσης προς τον αξιολογούμενο, οι θετικές “αποχρώσεις ενδείξεις” πιστώνονται στον αξιολογούμενο.

Τέλος, επισημαίνεται ότι στο Π.Δ. 152/2013 ως επωδός επαναλαμβάνεται σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης, ότι είναι αποδεκτή κάθε επιτυχής επιλογή που έκανε ο αξιολογούμενος βάσει των δεδομένων βαθμίδας, τάξης, ηλικίας, φύσης διδακτικού αντικειμένου για την επίτευξη των στόχων του κριτηρίου, όπως ήδη αναφέρθηκε.

6. Συνοπτικότητα και Αναλυτικότητα στις Ρούμπρικες

Η συνοπτικότητα έχει τα πλεονεκτήματα της διατύπωσης των ζητούμενων χαρακτηριστικών ποιότητας με μονολεκτικό τρόπο και της σύντομης έκτασης, αλλά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενο, οι οποίοι συχνά κατανοούν και ερμηνεύουν διαφορετικά τη μονολεκτική ή σύντομη διατύπωση.

Υπενθυμίζεται προηγούμενο παράδειγμα σύντομης διατύπωσης («Μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν την κατανόηση»), όπου αλλά δεν είναι βέβαιο ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τι ακριβώς σημαίνει η συνοπτική δήλωση της ρούμπρικας και, κυρίως, πώς αυτό επιτυγχάνεται. Ο προβληματισμός ίσως οδηγήσει μερικούς στη χρονοβόρα διαδικασία προσφυγής στη βιβλιογραφία. Αντίθετα, η προσθήκη στοιχείων στην αναλυτικότερη διατύπωση («Μαθησιακές δραστηριότητες προώθησης της κατανόησης μέσω αναζήτησης και ανάδειξης χρονικών, αιτιωδών, συγκριτικών, ταξινομικών, ιεραρχικών, προθετικών σχέσεων») είναι σαφής και πλήρης, δημιουργεί το κοινό πλαίσιο μεταξύ των εμπλεκόμενων, που είναι αναγκαίος όρος για την αξιολόγηση (βλ. και Apple 2002β:154) και, κυρίως, λειτουργεί και διδακτικά, διότι υπενθυμίζει σε όλους τα κυριότερα είδη σχέσεων που προσφέρονται για τη διδασκαλία. Υπενθυμίζεται ότι η διδακτική λειτουργία είναι χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και επιτελείται άριστα μέσα από τις ρούμπρικες.

Συχνά στις περιγραφές των διαδοχικών βαθμίδων ενός κριτηρίου επαναλαμβάνεται το ίδιο στοιχείο, πράγμα που ίσως δημιουργεί προβληματισμό στους εμπλεκόμενους. Για παράδειγμα, η συμβολή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων στις συνεδριάσεις της σχολικής μονάδας μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικούς τρόπους, σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετική συχνότητα: (α) συμβολή με απλή συμμετοχή και ψηφοφορία στις συνεδριάσεις, (β) συμβολή μέσω προτάσεων λειτουργικών και αποδεκτών από σύλλογο, (γ) συμβολή μέσα από συνθέσεις αντιθέτων απόψεων, όταν προκύπτουν διαφοροποιήσεις και αντιπαραθέσεις.

Προφανώς, οι διαφορετικές μορφές συμβολής κατατάσσονται σε διαφορετική αξιολογική βαθμίδα (επαρκής, πολύ καλός, εξαιρετικός).

7. Επαναλήψεις Στοιχείων σε Διαφορετικά Κριτήρια

Στις ρούμπρικες συχνά παρατηρείται, πέρα από την επαναληπτική εμφάνιση του ίδιου στοιχείου σε διαδοχικές βαθμίδες του ίδιου κριτηρίου, όπως το στο παραπάνω παράδειγμα της συμμετοχής στον σύλλογο, και το φαινόμενο της επαναληπτικής εμφάνισης του ίδιου ποιοτικού στοιχείου σε διαφορετικά κριτήρια και όχι απλώς σε διαφορετικές βαθμίδες του ίδιου κριτηρίου.

Το εν λόγω φαινόμενο είναι κατανοητό και, ίσως, αναπόφευκτο, διότι η διάκριση μιας ενιαίας και πολύπλοκης διαδικασίας, όπως είναι το εκπαιδευτικό έργο, σε κατηγορίες, κριτήρια, δείκτες, βαθμίδες, χαρακτηριστικά είναι ασφαλώς μια συμβατική ανάλυση που διευκολύνει τη διαχείρισή της, αλλά δεν αποτυπώνει με ακρίβεια την εν λόγω διαδικασία στην ενιαία ολότητά της. Αυτό σημαίνει ότι ένα στοιχείο του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να εντάσσεται κατ'αρχήν σε ένα κριτήριο, αλλά να εμπεριέχεται και σε άλλο κριτήριο σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό.

Για παράδειγμα, η «αξιοποίηση καλών ερωτήσεων» υπάγεται κατά βάση στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά, όμως, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατυπώνει κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας «καλές ερωτήσεις», προϋποθέτει και την καλή κατοχή του διδακτικού αντικειμένου (δεύτερο κριτήριο), καθώς και στην καλή προετοιμασία, τρίτο κριτήριο στη ρούμπρικα του οποίου μπορεί με κάποια διατύπωση να εμπεριέχονται και οι «καλές ερωτήσεις». Επομένως, οι «καλές ερωτήσεις» είναι ποιοτικό στοιχείο της διεξαγωγής της διδασκαλίας, που όμως επεκτείνεται και δηλώνει ποιότητα και σε άλλα κριτήρια. Ένα στοιχείο, δηλαδή, επεκτείνεται σε περισσότερα του ενός κριτήρια και είναι επόμενο να δηλώνεται με κάποιο τρόπο και στα κριτήρια αυτά, οπότε και προκύπτει το φαινόμενο της επανάληψης.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τις επαναλήψεις, επισημαίνεται ότι η Κοινωνική Ψυχολογία θεωρεί πως μια μορφή συμπεριφοράς θεωρείται εδραιωμένη, όταν επαναλαμβάνεται σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι εμπεδωμένες διδακτικές μορφές συμπεριφοράς που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή οποιασδήποτε άλλης ικανότητας ή/και στάσης στους μαθητές είναι αναμενόμενο να επιλαμβάνονται σε διαφορετικά πλαίσια του διδακτικού έργου, όπως είναι ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Εντονότερο ανακύπτει το φαινόμενο των επαναλήψεων στις περιπτώσεις όπου δυο διακριτά κριτήρια αλληλοσυσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, όπως είναι για παράδειγμα, τα κριτήρια «διαπροσωπικές σχέσεις» και «παιδαγωγικό κλίμα», όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, μέρος του ψυχολογικού κλίματος, αλλά παρατίθενται ως ανεξάρτητα κριτήρια, για να τονιστεί η σημασία τους και για να μην χαθούν μέσα στα υπόλοιπα στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος. Η λύση, δηλαδή, να συμπεριλάβει κανείς την ευρύτερη έννοια (π.χ. το παιδαγωγικό κλίμα) και να παραλείψει την επιμέρους έννοια (π.χ. τις διαπροσωπικές σχέσεις), για να αποφύγει τη δυσκολία της διάκρισης, δεν είναι ορθή, διότι στη συγκεκριμένη περίπτωση και τα δυο παιδαγωγικο-κοινωνικά μεγέθη είναι σημαντικά και πρέπει να ονοματιστούν και να αντιμετωπιστούν ως διακριτά. Στις παραπάνω περιπτώσεις, η ανάλυση ολότητων σε επιμέρους στοιχεία, που είναι αλληλοεξαρτώμενα και αλληλο-επικαλυπτόμενα εν μέρει, γίνεται για πρακτικούς, σημειολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους (βλ. και Education and Training 2013, 45).

8. Ρούμπρικες Γενικής Χρήσης

Στις ρούμπρικες γενικής χρήσης, όπως είναι του Π.Δ. 152/2013, παρατηρούνται φαινόμενα όπως τα παρακάτω :

- Υπάρχουν στοιχεία, τα οποία, με τον τρόπο που έχουν διατυπωθεί, δεν ισχύουν για όλες τις περιπτώσεις βαθμίδων, τάξεων και διδακτικών αντικειμένων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ισχύουν τα ανάλογα και τα ισοδύναμα για την περίπτωση, αν υπάρχουν ή άλλως το συγκεκριμένο στοιχείο θεωρείται ως μη εφαρμόσιμο στην περίπτωση.
- Υπάρχουν πολλά στοιχεία στη ρουμπρίκα συγκεκριμένης βαθμίδας, συνήθως στη βαθμίδα του "πολύ καλός", ενός κριτηρίου που αρμόζουν μεν στην περίπτωση τάξης και αντικειμένου, αλλά είναι αδύνατον όλα αυτά να συμπεριληφθούν σε μια και μόνη διδασκαλία. Σε αυτές τις περιπτώσεις η αξιολογική αποτίμηση αφορά ευρύτερες ενότητες και σε καμία περίπτωση δεν αναμένεται η κάλυψη όλων, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι οι επιλογές, οι συνδυασμοί και, κυρίως, ο τρόπος προσέγγισης των επιλογών.

Υπενθυμίζεται ότι, για τους παραπάνω λόγους, το Π.Δ. 152/2013 δεν περιγράφει και ούτε βέβαια αξιολογεί με τις ρούμπρικες που περιλαμβάνει ένα κλειστό σύστημα διδακτικής πράξης, αλλά δηλώνει τα επιθυμητά και αναμενόμενα σε κάθε κριτήριο ποιοτικά στοιχεία, προτείνει δοκιμασμένους τρόπους και δηλώνει επανειλημμένως σε όλα τα κριτήρια ότι αποτιμά θετικά τα ανάλογα και ισοδύναμα που επέλεξε για τον ίδιο σκοπό μέσα στο πλαίσιο της δικής του τάξης ο εκπαιδευτικός. Παρατίθεται μία από τις πολλές τέτοιες δηλώσεις:

- vi) οι μαθητές εμπλέκονται σε όποιες άλλες δραστηριότητες (δηλαδή, εκτός εκείνων που περιλαμβάνονται στις ρούμπρικες του κριτηρίου) κρίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά κατάλληλες, με βάση την ηλικία των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης του θέματος και την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, τεχνικών, στάσεων και αξιών. Άρθρο 14 γ, ΠΔ 152/2013 σ.4127 . Επιμορφωτικό Υλικό Σχολικών Συμβούλων σ.30*

Προκύπτει, λοιπόν, ότι το ΠΔ 152/2013 θεωρεί πως οι ρούμπρικες αποτυπώνουν έγκυρα στοιχεία, περιγράφουν θετικές εκδοχές ή παραδειγματικές «εικόνες» της ποιοτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που στηρίζουν και κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά αναγνωρίζει ότι όλα αυτά δεν είναι μοναδικά και αποκλειστικά. Με τα παραπάνω αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και ο ρόλος της ειδημοσύνης και της διακριτικότητας, που αναφέρθηκε αρκετές φορές.

IB. Οι Ρούμπρικες ως Εννοιολογικό Πλαίσιο Εστίασης και Ερμηνείας της Παρατήρησης

A. Παρατήρηση, Ερμηνεία και Αξιολογική Κρίση

Οι ρούμπρικες δεν αποτελούν "κλείδες ή εσχάρες δομημένης παρατήρησης", αλλά αποτελούν κείμενα που προσφέρουν στον παρατηρητή και αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου ένα επεξεργασμένο εννοιολογικό πλαίσιο (conceptual framework), το οποίο είναι αναγκαίο για την

επιστημονική παρατήρηση. Η τελευταία συνίσταται σε μία αισθητηριακής βάσης διαδικασία πρόσληψης και καταγραφής δεδομένων του (εκπαιδευτικού) γίνεσθαι (βλ. και Scriven 1991: 248-249, Μπέλλας 1991 και Παπαδοπούλου 2013:35). Η επιστημονική παρατήρηση ως επιστημονικό εργαλείο, διαφέρει από την απλή, **μη επιστημονική παρατήρηση**, που βασίζεται στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες της συχνά υπόρρητης και ασυστηματοποίητης "προσωπικής θεωρίας" του παρατηρητή (βλ. Ματσαγγούρας 2001). Οι προσωπικές αντιλήψεις και προσδοκίες καθορίζουν αποφασιστικά τι "βλέπει" και τι αγνοεί επιλεκτικά ο παρατηρητής, με αποτέλεσμα να βλέπει ό,τι θέλει και επιλέγει να δει. Η επιστημονική παρατήρηση, για να αποφύγει την επιλεκτικότητα της απλής παρατήρησης, έχει ανάγκη από ένα επεξεργασμένο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο παρατήρησης και καταγραφής, το οποίο θα κατευθύνει τον παρατηρητή στο να επιλέγει οπτικές και να εστιάζει μεθοδικά σε συγκεκριμένα στοιχεία συγκεκριμένων τομέων της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, τα οποία να καταγράφει με σαφήνεια και ακρίβεια. Επιπλέον, το εξεργασμένο θεωρητικό πλαίσιο είναι αναγκαίο και χρήσιμο και μετά την παρατήρηση, διότι βοηθάει την παρατηρητή στην ερμηνεία και την αποτίμηση των στοιχείων της παρατήρησης. Με άλλα λόγια, ένα επεξεργασμένο εννοιολογικό πλαίσιο αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη, διότι βοηθάει τον παρατηρητή/αξιολογητή σε δύο σημαντικές φάσεις, (α) την παρατήρηση και (β) την ερμηνεία και την αποτίμηση των παρατηρήσεων.

Αναλυτικότερα, σε πρώτη φάση τον βοηθάει στην **εστίαση της παρατήρησης** και στην **καταγραφή των παρατηρήσεων** αναφορικά με τις μορφές και τις δομές των παρατηρούμενων τομέων και διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου (βλ. και Παπαδοπούλου 2013:82). Τέτοιοι τομείς παρατήρησης μπορεί, για παράδειγμα, να είναι (α) οι διδακτικές δράσεις, (β) οι μαθησιακές δράσεις και (γ) ο χώρος της τάξης, οπότε ο παρατηρητής καλείται να εστιάσει, πρωτίστως, σε αυτούς τους τομείς και να καταγράψει τι λένε και τι κάνουν και πώς αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί και μαθητές και πώς είναι η διευθέτηση του χώρου και η κυρίαρχη ατμόσφαιρα της τάξης. Επιπρόσθετες παρατηρήσεις τις οποίες ο αξιολογητής κρίνει σημαντικές τις σημειώνει και τις αξιοποιεί στο πλέγμα σχέσεων ερμηνείας των δεδομένων της παρατήρησης.

Επειδή, ψυχολογικά, αυτόματα με την παρατήρηση ενεργοποιείται και η διαδικασία της κρίσης (βλ. Scriven 1991, Παπαδοπούλου 2013:28-29), η οποία είναι δυνατόν, για ποικίλους λόγους, να μην είναι ακριβής και τεκμηριωμένη, αλλά να βασίζεται στην ιμπρεσιονιστική αντίληψη του παρατηρητή και σε υποκειμενικές, θετικές ή αρνητικές, προκαταλήψεις του (βλ. και Καψάλης και Χανιωτάκης 2011:223), σε δεύτερη φάση το εννοιολογικό πλαίσιο βοηθάει τον παρατηρητή/αξιολογητή να προβεί σε **ερμηνεία** των παρατηρήσεων.

Κατά την ερμηνεία, ο παρατηρητής/αξιολογητής, βασιζόμενος στα στοιχεία παρατήρησης και στις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά προέκυψαν, επιχειρεί να αναζητήσει πιθανούς σκοπούς, αιτίες, συγκεκριμένα, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που θεωρεί ότι σχετίζονται με τα δεδομένα της παρατήρησης και τότε μόνο μέσα από τη συνεξέταση του πλέγματος που διαμορφώνουν οι παραπάνω παράμετροι μπορεί να αναχθεί σε αξιολογική κρίση. Στο παράδειγμα των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων και της διευθέτησης του χώρου, δεν αρκεί η καταγραφή της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών και της διευθέτησης του χώρου, αλλά απαιτείται και η ερμηνεία της. Για τη διατύπωση της ερμηνείας, ο αξιολογητής μπορεί να αξιοποιήσει (και) το λεκτικό της ρούμπρικας που θεωρεί ότι προσφέρεται για την ερμηνεία της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (βλ. και Danielson, Nov. 2012). Για παράδειγμα, ο αξιολογητής

παρατηρεί και καταγράφει, συνοπτικά και συντομαγραφικά, 3-4 συνεχείς ερωτήσεις που υπέβαλε οι εκπαιδευτικός. Αυτό αποτελεί καταγραφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, την οποία, όμως, στην επόμενη φάση καλείται να ερμηνεύσει και να αποτιμήσει. Η ερμηνεία και η αποτίμηση γίνεται με βάση το περιεχόμενο, την αλληλουχία, τους αποδέκτες και το πλαίσιο διατύπωσης των ερωτήσεων αυτών. Πιθανές ερμηνείες είναι, μεταξύ πολλών άλλων, οι εξής: (α) ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με διαφοροποιημένες ερωτήσεις/ασκήσεις να εμπλέξει περισσότερους μαθητές, (β) ο εκπαιδευτικός μέσω των ερωτήσεων προσφέρει βοήθεια και στηρίγματα κατανόησης στους μαθητές, (γ) ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιδιαστέλουν τα δεδομένα από τις κρίσεις και τις αποτιμήσεις, (δ) ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις παραδοχές τους ή να σκεφτούν εναλλακτικά επιχειρήματα για μια θέση τους, (ε) ο εκπαιδευτικός υπέβαλε αλυσιδωτές ερωτήσεις για να κατανοήσουν οι μαθητές τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, (στ) ο εκπαιδευτικός υπέβαλε άσχετες μεταξύ τους ερωτήσεις σε διαφορετικούς μαθητές για να τραβήξει την προσοχή της τάξης ή για να κάνει συνοπτικό έλεγχο εμπέδωσης της νέας γνώσης ή ανάκληση παλαιών γνώσεων για το μάθημα που θα ακολουθήσει.

Μετά τη διαμεσολάβηση της ερμηνείας των δεδομένων της παρατήρησης, είναι ευκολότερο και ασφαλέστερο ο παρατηρητής να προχωρήσει στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης. Στη δύσκολη αυτή διαδικασία ερμηνείας και συναγωγής κρίσεων προσφέρει μεγάλη βοήθεια στον αξιολογητή το εννοιολογικό πλαίσιο που εμπεριέχουν οι ρούμπρικες με τις κατάλληλες έννοιες και τα αντίστοιχα θεωρητικά σχήματα (βλ. και Μπέλλας 1991, τμ 7:3747, Παπαδοπούλου 2013:28-29 και 162).

Ακόμη, επισημαίνεται ότι με τις προδιαγραφές που εμπεριέχουν οι ρούμπρικες είναι αδύνατον να διασφαλισθεί στις ανθρώπινες δράσεις η αντικειμενικότητα των μετρήσεων και αξιολογήσεων που επιτυγχάνεται κατά την παρατήρηση και αξιολόγηση του φυσικού κόσμου. Είναι, όμως, εφικτό να επιδιωχθεί με εμμονή η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, υπό την προϋπόθεση βέβαια ότι οι αξιολογητές θα ασκηθούν στην επιστημονική παρατήρηση και την καταγραφή. Καλό πλαίσιο άσκησης αποτελεί η συνεργασία 3-4 αξιολογητών που θα παρατηρήσουν τις ίδιες διδασκαλίες (ζωντανές ή βιντεοσκοπημένες ή τουλάχιστον αναλυτικά σενάρια διδασκαλίας) και να συζητήσουν τις διαφορές τους στις παρατηρήσεις και στις ερμηνείες μέχρι να αποκτήσουν σύγκλιση σε ποσοστό τουλάχιστον 80%.

Στην εγκυρότητα της ερμηνείας και της αξιολογικής κρίσης συμβάλλουν η **ειδημοσύνη** (expertise= κατοχή βαθιάς γνώσης αντικειμένου) και η **διακριτικότητα** (discernment= ικανότητα οξυδερκούς κατανόησης λεπτών διαφορών και ορθής κρίσης) των στελεχών που είναι, θεσμικά και επιστημονικά, αρμόδια να προβούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη γερμανική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για "παιδαγωγική όραση", που αναφέρεται στις οξυμένες αισθήσεις του εκπαιδευτικού να διακρίνει "καθετί ξεχωριστό και ιδιαίτερο, που κρύβεται κάτω από την παραπλανητική επίφαση του συνηθισμένου" (βλ. Παπαδοπούλου 2013:214-215). Ενεργοποιώντας οι αξιολογητές την ειδημοσύνη και τη διακριτικότητα, για να κρίνουν απροσωπώληπτα, αξιοποιούν την εμπλουτισμένη με επιστημονικά κριτήρια εμπειρία τους, την οξυδερκή εσωτερική θέαση και κρίση των εκπαιδευτικών θεμάτων, τις επιστημονικές και λογικές ορίζουσες της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ικανότητά τους να κρίνουν με ευαισθησία λεπτές διαφοροποιήσεις, με αναφορά σε όλες τις περιπτώσεις στο ευρύτερο συγκείμενο.

Για την ελαχιστοποίηση των αδυναμιών της παρατήρησης, οι, με ειδημοσύνη και διακριτικότητα, αξιολογητές μπορούν και πρέπει,

συμπληρωματικά, να αξιοποιήσουν, πέραν της επιστημονικής παρατήρησης και των δεδομένων της, επιπλέον μέσα και διαδικασίες, όπως είναι οι συζητήσεις, ο ατομικός επαγγελματικός φάκελος του εκπαιδευτικού, υπηρεσιακά τεκμήρια κλπ. Σε αυτή τη λογική, είναι σημαντικό αξιολογητής και εκπαιδευτικός να συζητούν τις ερμηνείες τους και οι ρούμπρικες παρέχουν ένα πρόσφορο πλαίσιο για μια τέτοια συζήτηση.

Συμπερασματικά, με τις διαδικασίες και τους όρους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η εστιασμένη παρατήρηση, που υιοθετεί και το ΠΔ 152/2013, παραμένει, όπως συμπεραίνουν οι Καψάλης και Χανιωτάκης (2011:221), κυρίαρχο μέσο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, κυρίως για τομείς όπως η παιδαγωγική ατμόσφαιρα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και οι διαπροσωπικές σχέσεις, παράμετροι που δεν μπορούν να αξιολογηθούν εύκολα με άλλα μέσα. Επισημαίνεται ότι οι επιστημονικού τύπου παρατηρήσεις αξιοποιούνται τόσο στις ποσοτικές και στις ποιοτικές έρευνες, όσο και στην εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,

B. Πίνακας Ημι-δομημένου Πρωτοκόλλου για Καταγραφή και Ερμηνεία των Παρατηρήσεων

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τη μορφή και τη διαδικασία της παρατήρησης προκύπτει ότι δεν πρόκειται για αυστηρά δομημένη παρατήρηση βάσει κάποιας κλείδας για "τσεκαρίσματα", αλλά για **ημι-δομημένο πρωτόκολλο** συνοπτικής καταγραφής των παρατηρήσεων με τη χρήση εννοιών και όρων της Παιδαγωγικής, της Διδακτικής, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας με τη μορφή τηλεγραφικού λόγου, αξιοποιώντας συντομογραφίες και σύμβολα που επινοεί ο παρατηρητής (βλ. και Παπαδοπούλου 2013:54-55). Η χαλαρή δόμηση προκύπτει από τα κριτήρια επί των οποίων γίνεται η παρατήρηση και από τα **σημεία εστίασης** που υπαγορεύονται από τις ρούμπρικες (και τους αντίστοιχους δείκτες). Για πρακτικούς λόγους και ως **βοηθητικοί** προτείνονται παρακάτω οι Ενδεικτικοί Πίνακες Ημι-δομημένου Πρωτοκόλλου Καταγραφής Παρατηρήσεων που αναφέρονται στις πέντε Κατηγορίες Κριτηρίων του ΠΔ 152/2013(1. Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, 2. Σχεδιασμός και Προετοιμασία Διδασκαλίας, 3. Διεξαγωγή Διδασκαλίας και Αξιολόγηση Μαθητών, 4. Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια και 5. Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη).

Οι εν λόγω Πίνακες δεν αποτελούν μέρος τους ΠΔ 152/2013, αλλά αποτελούν **βοηθητικής μορφής Ενδεικτικούς Πίνακες Παρατήρησης** που έχουν τη μορφή πίνακα διπλής εισόδου, ο οποίος αναγράφει ως οριζόντιο τίτλο την αξιολογούμενη Κατηγορία και κάτω από τον τίτλο παραθέτει προς βοήθεια του αξιολογητή το παραλληλόγραμμο πινακάκι με τις σχετικές έννοιες, που προέρχονται από τη θεωρητική πλαisiώση του κριτηρίου. Ο Πίνακας Παρατήρησης μπορεί, προς διευκόλυνση του αξιολογητή, να περιλαμβάνει τέσσερις κατακόρυφες στήλες. Η αριστερή κατακόρυφη στήλη του να παραθέτει σε διαδοχικά φαντίνια τα **Κριτήρια της Κατηγορίας** και η επόμενη κατακόρυφη στήλη να παραθέτει τους **δείκτες εστίασης** της παρατήρησης, οι οποίοι **δεν αποτελούν** μέρος του ΠΔ 152/2013, αλλά προκύπτουν από τις ρούμπρικες που περιλαμβάνει. Οι δείκτες εστίασης όπως προτείνονται, ή τροποποιημένοι από τον αξιολογητή, έχουν σκοπό να συμβάλουν στην εστίαση της παρατήρησης σε σημεία τα οποία το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο του ΠΔ 152/2013 θεωρεί παιδαγωγικά και διδακτικά αξιόλογα σε όλες τις βαθμίδες της ρούμπρικας(από το "επαρκές" έως το "εξαιρετικός"), χωρίς βέβαια να περιορίζει την παρατήρηση και τις καταγραφές μόνο σε αυτά. Ο αξιολογητής σημειώνει και ό,τι άλλο θεωρεί αξιοσημείωτο και το αξιοποιεί

στην επόμενη φάση, της ερμηνείας, ανάλογα. Η τρίτη από τα αριστερά κατακόρυφη στήλη μπορεί να παραθέτει σε αντίστοιχα φαντρία χώρο για την εστιασμένη καταγραφή των παρατηρήσεων για καθένα από τα κριτήρια, με τη βοήθεια των δεικτών εστίασης. Η δεξιά κατακόρυφη στήλη παραθέτει σε αντίστοιχα φαντρία χώρο για την καταγραφή της **ερμηνείας** των παρατηρήσεων, η οποία βασίζεται στο περιεχόμενό των παρατηρήσεων, την αλληλουχία τους, τους εμπλεκόμενους και το πλαίσιό τους, καθώς και για την καταγραφή της **αξιολογικής κρίσης**. Είναι αυτονόητο ότι οι διαδικασίες ερμηνείας και αξιολογικής αποτίμησης γίνονται ευθύς μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας και αποτελούν ενδιαφέροντα στοιχεία για τις μετα-αξιολογικές συζητήσεις. Κατά τη φάση της ερμηνείας και της αξιολογικής κρίσης ο αξιολογητής οφείλει να συμβουλευέται το ΠΔ 152/2013.

Αυτό σημαίνει ότι στην οριζόντια στήλη του προτεινόμενου Ενδεικτικού Πίνακα Παρατήρησης διπλής εισόδου υπάρχουν ως επικεφαλίδες των τεσσάρων φαντριών οι επιγραφές: 1. Κριτήρια, 2. Δείκτες εστίασης, 3. Παρατηρήσεις και 4. Ερμηνεία, σχόλια και αξιολόγηση. Η ύπαρξη χωριστού χώρου για τις παρατηρήσεις και χωριστού για τις ερμηνείες υπονοεί και διευκολύνει τον αξιολογητή να προβαίνει στην καταγραφή των παρατηρήσεων στο αντίστοιχο φαντρίο με ουδέτερο τρόπο, χωρίς σχόλια, συμπεράσματα και κρίσεις, κατά την ώρα της διδασκαλίας, με τη χρήση βέβαια της ανάλογης ορολογίας. Τα σχόλια, οι ερμηνείες και αξιολογικές αποτιμήσεις να γίνονται ευθύς μετά τη παρατήρηση της διδασκαλίας και θα καταχωρίζονται επίσης στο αντίστοιχο φαντρίο. Οι παρακάτω Ενδεικτικοί Πίνακες προέκυψαν ως επιμορφωτικό υλικό (δεν αποτελούν μέρος του νομικού πλαισίου αξιολόγησης) και μπορούν να αξιοποιηθούν, όπως προτείνονται ή τροποποιημένοι, στον βαθμό, τον τρόπο και με τη μορφή που κρίνει ο αξιολογητής.

Επισημαίνεται ότι από τους πέντε Ενδεικτικούς Πίνακες μόνο δύο, του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντός και της Διεξαγωγής της Διδασκαλίας συμπληρώνονται από τον Σχολικό Σύμβουλο την ώρα διδασκαλίας. Ο Ενδεικτικός Πίνακας Σχεδιασμού, Προγραμματισμού και Προετοιμασίας της Διδασκαλίας συμπληρώνεται κυρίως κατά τις προ- και μετα-αξιολογικές συναντήσεις με βάση τη συζήτηση και τα στοιχεία του φακέλου του εκπαιδευτικού. Παρομοίως, ο Ενδεικτικός Πίνακας της Επιστημονικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης συμπληρώνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο πριν ή μετά τις παρακολουθήσεις. Τέλος, και ο Ενδεικτικός Πίνακας της Υπηρεσιακής Συνέπειας και Επάρκειας συμπληρώνεται από τον Διευθυντή της σχολικής Μονάδας κατά το διάστημα 1ης Φεβρουαρίου και 15ης Μαΐου.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

Έννοιες: διαπροσωπικές σχέσεις, προσδοκίες, αμοιβαία αποδοχή, συνεκτικότητα, θετικές στάσεις, κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, υποστήριξη ΕΚΟ, διαχείριση διαφωνιών και συγκρούσεων, παιδαγωγική αξιοποίηση χώρου – χρόνου - κανόνων, ένταξη όλων σε μαθητικές ομάδες

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ	ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ
α. Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες	α1. είδος δασκαλο-μαθητικών σχέσεων και βαθμός αποδοχής και ενθάρρυνσης μαθητών α2. βαθμός αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας αποδοχής μαθητών α3. βαθμός συνεκτικότητας στη σχολική τάξη α4. ανατροφοδότηση διαμαθητικών και δασκαλομαθητικών σχέσεων και μορφών συμπεριφοράς.		συνέχεια όπισθεν >
β. Παιδαγωγικό κλίμα σχολικής τάξης	β1. στάσεις μαθητών προς εκπαιδευτικό, συμμαθητές τους, εαυτό τους και μάθημα β2. ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού στη μαθητική συμπεριφορά και έκφραση απόψεων β3. δηλώσεις και σύμβολα προς θετική στάση για μάθηση και γνώση β4. ευαισθητοποίηση εναντίον διακρίσεων και αποκλεισμών		συνέχεια όπισθεν >
γ. Οργάνωση σχολικής τάξης	γ1. βαθμός ασφάλειας και λειτουργικότητας στη διαμόρφωση χώρου τάξης γ2. διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς τάξης γ3. λειτουργική αξιοποίηση διδακτικού χρόνου γ4. συνέπεια και αποτελεσματικότητα στην επίβλεψη τήρησης κανόνων		συνέχεια όπισθεν >

ΙΓ. Σε Ποιο Πλαίσιο Διεξάγεται η Αξιολόγηση ;

1. Μετατόπιση της Παραδοσιακής Εστίασης

Με δεδομένο ότι η αξιολόγηση έχει ως πρώτιστο σκοπό τη συνεχή επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το πλαίσιο διεξαγωγής της πρέπει να διασφαλίζει συνθήκες που ευνοούν την επαγγελματική μάθηση και την ανάπτυξη εξειδικευμένων ενηλίκων.

Αυτό σημαίνει ότι εγκαταλείπονται νοοτροπίες και πρακτικές του παρελθόντος, που έχουν αρνητικά καταγραφεί στη συλλογική μνήμη του κλάδου των εκπαιδευτικών ως "επιθεωρητισμός" και η εστίαση μεταφέρεται από την αξιολόγηση **που γίνεται στους εκπαιδευτικούς**, στην αξιολόγηση **που γίνεται με τους εκπαιδευτικούς**, δηλαδή, με τη συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησής τους και όχι με τον αποκλεισμό τους σε ρόλο αποδέκτη της αξιολόγησης.

Αν βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυτό δεν επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες ελέγχου της συμπεριφοράς με τον εκπαιδευτικό ως παθητικό αποδέκτη της αξιολόγησης, αλλά μέσα σε πλαίσιο εμπιστοσύνης, στήριξης και ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού και εμπλοκής του στις προ- και μετα-αξιολογικές φάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τις σύγχρονες περί αξιολόγησης αντιλήψεις, η αξιολόγηση πρέπει να γίνει σε πλαίσιο που διασφαλίζει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναδείξει την ποιοτικότερη πλευρά του πολύπλοκου εκπαιδευτικού έργου του. Η προτροπή προς τους δασκάλους να αναζητούν τις καλές στιγμές των μαθητών τους (catch them being good) και σε αυτές να οικοδομούν την ανάπτυξή τους ισχύει και στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Ή με τον μονόλογο δασκάλας προς τον αξιολογητή της, όπως τα παραθέτει ο Apple(2002β: 154): "... Εμπιστέψου με, χτύπα με ενθαρρυντικά στην πλάτη, πες "Αυτή η δασκάλα έχει το κουράγιο να συνεχίσει να βελτιώνεται". Με αυτό τον τρόπο θα έπρεπε να με προσεδαφίζουν". Στη συνέχεια εκφράζει την αποστροφή της στις μορφές αξιολόγησης που έχει βιώσει: "Μισώ τη διαδικασία της αξιολόγησης. Νιώθω σαν να μιλώ σε μια μηχανή".

Στο πλαίσιο και στο πνεύμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης το άγχος υποχωρεί και η εμπιστοσύνη ενισχύεται και ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ασφαλέστερος και έτσι μπορεί, μαζί με τα δυνατά του σημεία, να επισημάνει ο ίδιος τομείς που θα ήθελε να αναπτύξει στο άμεσο μέλλον. Η πολυπλοκότητα, ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας του εκπαιδευτικού έργου και οι συντελούμενες αλλαγές επιπέδου ικανοτήτων δημιουργούν συνεχώς τομείς για ανάπτυξη, διεύρυνση, επικαιροποίηση και εκσυγχρονισμό. Σε αυτή τη λογική εντάσσονται συναντήσεις συνεργασίας και η δυνατότητες των εκπαιδευτικών για αυτο-αξιολόγησή τους και της υποβολής στοιχείων για την τεκμηρίωσή της. Με βάση τα παραπάνω, το Π.Δ. 152/2013 προβλέπει τρεις διακριτές φάσεις αξιολόγησης: (α) τη φάση των προ-αξιολογικών συναντήσεων, (β) τη φάση της παρακολούθησης της διδασκαλίας και (γ) τη φάση των μετα-αξιολογικών συναντήσεων αξιολογητή και αξιολογούμενου.

2. Προ-αξιολογικές Συναντήσεις

Η φάση των προ-αξιολογικών συναντήσεων συντελείται σε προκαθορισμένο χρόνο, μετά από σχετική ενημέρωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, και έχει ως βασικό σκοπό τη δημιουργία θετικού κλίματος, την εδραίωση του αμοιβαίου σεβασμού των εμπλεκόμενων, αλλά και την αποφόρτιση του άγχους της αξιολόγησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την προετοιμασία και τη στήριξη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση που θα ακολουθήσει. (Π.Δ. 152/2013, άρθρο 17). Μέρος της προετοιμασίας αποτελούν, μεταξύ άλλων, και τα παρακάτω (βλ. Isore 2009, 25).

- Ο αξιολογούμενος ενημερώνει τον αξιολογητή για τον τομέα ευθύνης του (τάξη, σχολική μονάδα, περιφέρεια κτλ), την υπάρχουσα κατάσταση και τους δικούς του ρόλους, προβληματισμούς και προτεραιότητες. Προς τον σκοπό αυτό μπορεί να αξιοποιήσει και στοιχεία από τον ατομικό του φάκελο ή υπηρεσιακά παραστατικά. Η ενημέρωση και η ανταλλαγή απόψεων, κρίσεων και πληροφοριών που σχετίζονται άμεσα με το έργο και το πλαίσιο του αξιολογούμενου προστατεύεται από την υπηρεσιακή εχεμύθεια που επιβάλλει η δεοντολογία, ασχέτως από τις εκτιμήσεις των εμπλεκόμενων για το περιεχόμενο της αμοιβαίας ενημέρωσης.
- Ο αξιολογητής ενημερώνει τον εκπαιδευτικό με σαφήνεια και ευλικρίνεια για τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και τον χρονικό προγραμματισμό τους. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προτείνει ημερομηνίες, μαθήματα και τάξεις, προτάσεις τις οποίες ο αξιολογητής λαμβάνει υπόψη του στον βαθμό που το κρίνει σκόπιμο και εφικτό.
- Ο αξιολογητής παρέχει εξηγήσεις για θέματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό και σχετίζονται με τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τα μέσα της αξιολόγησης.
- Ο αξιολογητής παρέχει, όταν του ζητηθούν, οδηγίες και βοήθεια για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού με πλαίσιο αναφοράς τις ρούμπρικες, στον βαθμό και με τον τρόπο που ο ίδιος κρίνει πρόσφορο.

Μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, αναδεικνύονται και συνειδητοποιούνται υπόρρητες παραδοχές και αμοιβαίες προσδοκίες και δημιουργείται κοινή συμφωνία για το "τι κάνει ένας καλός δάσκαλος" (βλ. και Apple 2002β:154), στοιχεία που συμβάλλουν στην καλύτερη προετοιμασία του αξιολογούμενου και, κυρίως, στη διασαφήνιση των όρων της διαδικασίας και τη δημιουργία κοινής γλώσσας και κοινού πλαισίου συνεννόησης και συνεργασίας.

3. Μετα-αξιολογικές Συναντήσεις

Οι μετα-αξιολογικές συναντήσεις έχουν το πνεύμα της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού με σαφή αναφορά σε θέματα όπως τα εξής:

- Ο αναστοχασμός του ιδίου του εκπαιδευτικού επί της όλης διαδικασίας, προγραμματισμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας με αναφορά σε θέματα όπως οι στόχοι, η ροή και η συνεκτικότητα της διδασκαλίας, οι ρόλοι εκπαιδευτικού και μαθητών, ο βαθμός και ο

τρόπος στήριξης των μαθητών, ο τρόπος και ο βαθμός υλοποίησης των στόχων, η διαχείριση απροόπτων, τα μέσα και η καταλληλότητά τους και τα παρόμοια. Υπενθυμίζεται η σπουδαιότητα την οποία αποδίδουν οι Dewey, Smyth, Apple, Zeichner και Liston, αλλά και πολλοί άλλοι που κάνουν λόγο για τον στοχαστικοκριτικό τύπο δασκάλου (reflective teacher).

- Η συσχέτιση της διδασκαλίας με τον προγραμματισμό και η συζήτηση πάνω στα σημεία σύγκλισης και απόκλισης προγραμματισμού και διεξαγωγής. Είναι περιττό να τονιστεί ότι ο προγραμματισμός διευκολύνει και δεν δεσμεύει τον εκπαιδευτικό και ότι οι αποκλίσεις δεν αποτελούν υποχρεωτικά αρνητικό στοιχείο και προσφέρονται ως σημεία συζήτησης και προβληματισμού.
- Η διδασκαλία -και το εκπαιδευτικό έργο γενικότερα- είναι διαδικασία επιλογών, συχνά διλημματικών, που σημαίνει ότι έχει γνωστική, τεχνική, επιστημολογική και αξιακή διάσταση και η εστίαση των μετα-αξιολογικών συζητήσεων πρέπει να εστιάζει σε αυτές τις διαστάσεις. Το σκεπτικό και η πρόθεση του εκπαιδευτικού είναι σημαντικά στοιχεία και συμβάλλουν στον αναστοχασμό.
- Η επισήμανση εκ μέρους του αξιολογητή θετικών στοιχείων της διδασκαλίας καθώς και στοιχείων που θα μπορούσε να είχαν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα με άλλους τρόπους και η διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων.
- Η αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με πλαίσιο αναφοράς τη ρούμπρικα, αλλά και το περιεχόμενο του προσωπικού φακέλου εκπαιδευτικών δράσεων, που έχει τη δυνατότητα για λόγους τεκμηρίωσης να υποβάλει ο αξιολογούμενος, στοιχεία τα οποία ο αξιολογητής εκτιμά και, αναλόγως, τα αξιοποιεί.
- Η συζήτηση επί θεμάτων που θέτουν οι ρούμπρικες και δεν είναι παρατηρήσιμα σε 1-2 επισκέψεις. Οι μετα-αξιολογικές συζητήσεις παρέχουν τη δυνατότητα, με τη βοήθεια και στοιχείων του ατομικού φακέλου, να σχηματίσει ο αξιολογητής πληρέστερη εικόνα.
- Συζήτηση για τους τρόπους βελτίωσης σημείων του εκπαιδευτικού έργου και δυνατοτήτων ενδο-σχολικών και λοιπών μορφών επιμόρφωσης εστιασμένων στα προς βελτίωση σημεία, σύμφωνα και με τις προβλέψεις του άρθρου 17, παρ. 3 του Π.Δ. 152/2013.

Ανακεφαλαιώνοντας τα περί προ-αξιολογικών και μετα-αξιολογικών συναντήσεων και συζητήσεων, επισημαίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά παιδαγωγική διάσταση και αποβαίνει μέσον επαγγελματικής ανάπτυξης, στον βαθμό που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό μέσα σε θετικό πλαίσιο στήριξης σε διαδικασίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού, οι δραστηριότητες διαφοροποίησης δράσεων και υλικού, η προετοιμασία/τήρηση ατομικού φακέλου εκπαιδευτικών δράσεων και τα παρόμοια που συνεπάγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ιδιαίτερα, μάλιστα, επισημαίνεται η σημασία του αναστοχασμού, δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι, μεταξύ άλλων, πράξη (με την αριστοτελική έννοια) που εξελίσσεται μέσα σε ένα έντονα γνωστικό και συναισθηματικό πλαίσιο. Η ανατροφοδότηση των δυνατών σημείων και η αναγνώρισή τους εμπεδώνει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει την ανάληψη ρόλων και πρωτοβουλιών (βλ. Siskes et al. 2006, Freund et al. 2005, Isore σελ. 29).

ΙΔ. Ποια είναι τα Εργαλεία της Αξιολόγησης;

Από όσα προηγήθηκαν προκύπτει ότι το κύριο εργαλείο αξιολόγησης είναι το σχετικό πλαίσιο που προβλέπει επισκέψεις παρατήρησης με εστίαση πρωτίστως στα σημεία που αναδεικνύουν οι σχετικές ρούμπρικες.

Συμπληρωματικά με τις επιστημονικού τύπου παρατηρήσεις αξιοποιούνται και οι συνεντεύξεις και συζητήσεις που, εκτός των άλλων, αναδεικνύουν τους προσανατολισμούς, τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, το σημαντικότερο, βοηθούν τον αξιολογητή να ερμηνεύσει καλύτερα τα εμφανή και παρατηρήσιμα στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου.

Ακόμη, σε σχέση με τα δύο παραπάνω μέσα, αξιοποιείται και ο ατομικός φάκελος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού (portfolio), που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον ετήσιο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό, διδακτικό υλικό, δείγματα μαθητικών εργασιών, σχολιασμούς σε μαθητές, θέματα εξετάσεων και ενδεικτικές απαντήσεις, υλικό από τις εκτός τάξης δραστηριότητες, σχολιασμούς σε μαθητικές εργασίες, προσωπικές σκέψεις και αναστοχασμούς του εκπαιδευτικού (Journals), παραστατικά από τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και τα παρόμοια.

Αξιοποιώντας τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παρατηρήσεις, τις συζητήσεις, την αυτο-αξιολόγηση, τον ατομικό φάκελο εκπαιδευτικών και τα λοιπά παραστατικά, ο αξιολογητής προβαίνει στην έκθεση αξιολόγησης και διατυπώνει τις αξιολογικές αποτιμήσεις του και τις προτάσεις του για τα περαιτέρω, οι οποίες πρέπει να είναι τεκμηριωμένες και πλήρεις και να συνυπολογίζουν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τις γενικότερες συνθήκες του σχολείου.

ΙΕ. Μαθητές και Γονείς Συμμετέχουν στην Αξιολόγηση;

Σε εκπαιδευτικά συστήματα μερικών χωρών αξιοποιούνται άμεσα ή έμμεσα οι μαθητικές επιδόσεις και οι απόψεις των γονέων και μαθητών ως κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το Π.Δ. 152/2013 και για τις δύο περιπτώσεις δεν προβλέπει συμμετοχή.

Αναφορικά με τη χρήση των επιδόσεων των μαθητών ως μοναδικού και ανεξάρτητου κριτηρίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί ότι δημιουργεί στρεβλώσεις και αδικίες, δεδομένου ότι αγνοεί τον καθοριστικό ρόλο των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στις μαθητικές επιδόσεις. Μπορούν μόνο να αξιοποιηθούν ως δείκτες της «προστιθέμενης αξίας» μιας τάξης και μιας σχολικής μονάδας, για να τεκμηριώσουν τη βελτίωσή τους σε σχέση με το σημείο εκκίνησής τους και την πορεία βελτίωσής τους και όχι σε σύγκριση με άλλα σχολεία και με εθνικές «νόρμες» (βλ. Braun 2005). Αλλά και σε αυτή την περίπτωση πρέπει να αξιοποιηθούν ως συμπληρωματικά στοιχεία και όχι ως μοναδικοί δείκτες.

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, που σε μερικές χώρες καλούνται, στη λογική της "360 μοιρών αξιολόγησης" που οι πάντες αξιολογούν και αξιολογούνται από τους πάντες, να συμπληρώσουν οι γονείς, πολλοί ειδικοί εκφράζουν αρκετές αντιρρήσεις και επιφυλάξεις αν μπορούν και για ποια θέματα οι γονείς, ως μη ειδικοί και με διαφορετικά κριτήρια από τους ειδικούς, να έχουν άποψη, ενώ υπάρχουν και μερικές απόψεις που υπό όρους και για συγκεκριμένους τομείς, όπως η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ως

παράδειγμα η περίπτωση της Ιρλανδίας), προτείνουν το δικαίωμα των γονέων να εκφράζουν τουλάχιστον τις απόψεις τους(βλ. και Isore 2009, 22, Peterson et al.2000, 2003, Jacob and Lefgren 2005).

ΙΣΤ. Πόσο Εύκολο είναι να «Κοπεί» ο Αξιολογούμενος;

Με βάση το Π.Δ.152/2013 ένας εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί «ελλιπής» σε ένα από τα κριτήρια καθεμιάς από τις πέντε κατηγορίες κριτηρίων χωρίς συνέπειες. Μπορεί, δηλαδή, να είναι συνολικά «ελλιπής» στα πέντε από τα 14 κριτήρια των πέντε κατηγοριών (ποσοστό 36% ελλιπής) και να θεωρείται γενικά «επαρκής», θεωρητικά ίσως και «πολύ καλός». Διευκρινίζεται ότι τα κριτήρια συνολικά είναι 15 και όχι 14, αλλά σε ένα κριτήριο, αυτό της «επιστημονικής ανάπτυξης», οι αξιολογούμενοι κατατάσσονται αυτομάτως στο «επαρκής» (βαθμοί 31-60), διότι είχαν τα προβλεπόμενα για τον διορισμό τους προσόντα σπουδών.

Δεν μπορεί, όμως, ο εκπαιδευτικός να είναι «ελλιπής» σε δύο από τα κριτήρια της ίδιας κατηγορίας και να θεωρηθεί γενικά «επαρκής», διότι αυτό θα σήμαινε ότι μπορούσε να ήταν «ελλιπής» στο 50% των ποιοτικών κριτηρίων στη «Διεξαγωγή της Διδασκαλίας» ή/και «ελλιπής» στα δύο από τα τρία του «Εκπαιδευτικού περιβάλλοντος», του «Προγραμματισμού» και της «Υπηρεσιακής Επάρκειας», ήτοι “ελλιπής” στο 66%, και παρόλα αυτά να θεωρείται γενικά «επαρκής».

Τέλος, από την απλή ανάγνωση των στοιχείων της ρούμπρικας για το "ελλιπής" σχηματίζει κανείς προσωπική άποψη για τον βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας. Στη βαθμίδα του "πολύ καλός" τα ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι ανάλογα του επιπέδου, όπως ανάλογα και στη βαθμίδα του "εξαιρετικός". Ως παράδειγμα παρατίθενται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια διδασκαλία, για να χαρακτηριστεί ο εκπαιδευτικός “ελλιπής” ή “επαρκής”.

Διδακτικές Ενέργειες και Εκπαιδευτικά Μέσα

Χαρακτηρισμός	(0-30) Ελλιπής	(31-60) Επαρκής
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ Π.Δ.	Ελλιπής, εφόσον κινείται εκτός στόχων ή και περιεχομένου και η διδασκαλία του δεν έχει ειρμό και συνοχή.	Επαρκής, εφόσον σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων: i) διεξάγει το μάθημα, με σαφήνεια και ειρμό, εφαρμόζοντας, ανάλογα με τα δεδομένα της τάξης του, συνδυαστικά διδακτικές μορφές άμεσης παρουσίασης των γνώσεων ή επίδειξης διαδικασιών και δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και εστιάζοντας στα δεδομένα του μαθήματος που κρίνει αναγκαία και σημαντικά. ii) μεταβαίνει ομαλά, με σαφή τρόπο, από τη μία διδακτική ή μαθησιακή δραστηριότητα στην άλλη, όπως π.χ. από την επεξεργασία των δεδομένων στη διατύπωση συμπερασμάτων. iii) παρακινεί και προσπαθεί να εμπλέξει στο μάθημα πρόθυμους και μη μαθητές με ποικίλες αλληλο- συσχετιζόμενες και μη ερωτήσεις και τους ανατροφοδοτεί αναλόγως. iv) ανακεφαλαιώνει το διδασκόμενο μάθημα και αξιοποιεί για εμπέδωση, κατά κανόνα, αποσπασματικές ερωτήσεις ανάκλησης, εξήγησης και εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων πρακτικών και τεχνικών και ελάχιστες αλληλοσυσχετιζόμενες ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. v) βασίζεται, κυρίως, στη χρήση του σχολικού βιβλίου και του διδασκαλικού λόγου. vi) ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός της διδακτικής ώρας μέσα σε θετικό κλίμα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.
ΔΕΙΚΤΕΣ	ΔΕ1.1 διδασκαλία εκτός στόχων που τέθηκαν στον προγραμματισμό ΔΕ1.2 διδασκαλία εκτός περιεχομένου ΔΕ1.3 διδασκαλία χωρίς εσωτερικό ειρμό	ΔΕ2.1 διεξαγωγή συνεκτικής διδασκαλίας χωρίς κενά και άλματα με συνδυαστική αξιοποίηση άμεσων και έμμεσων προσεγγίσεων, κατάλληλη χρήση μέσων και εστίαση στα σημαντικά ΔΕ2.2 παρώθηση και προσπάθεια εμπλοκής και ανατροφοδότησης ευρύτερου φάσματος μαθητών ΔΕ2.3 ολοκλήρωση διδασκαλίας με ανακεφαλαίωση και με ασκήσεις εμπέδωσης χαμηλού κυρίως επιπέδου και ελάχιστες υψηλού ΔΕ2.4 ολοκλήρωση διδασκαλίας εντός χρονικών ορίων σε θετικό κλίμα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα

ΙΖ. Πώς γίνεται η Κατάταξη στη Βαθμίδα και ο Προσδιορισμός του Βαθμού;

Η κρίση για την κατάταξη στη βαθμίδα (ελλιπής: βαθμός 0-30, επαρκής: βαθμός 31-60, πολύ καλός: βαθμός 61-80, εξαιρετικός: βαθμός 81-100) σε καθένα από τα 15 κριτήρια γίνεται με βάση τα προβλεπόμενα στο Π.Δ. 152/2013 και είναι αρμοδιότητα και ευθύνη του αξιολογητή.

Προς βοήθεια των αξιολογητών και εφόσον αυτοί το κρίνουν κατάλληλο και σκόπιμο, κάτω από τη ρούμπρικα κάθε βαθμίδας στον παρόν επιμορφωτικό υλικό, που αποτελεί βοηθητικό υλικό και όχι νομικό κείμενο, παρατίθενται **δείκτες** που κατά το δυνατόν κωδικοποιούν τηλεγραφικά το περιεχόμενο και το πνεύμα της ρούμπρικας του Π.Δ. Μελετώντας αρχικά το κείμενο της ρούμπρικας προσεκτικά και στη συνέχεια προαιρετικά και βοηθητικά τους δείκτες, ο αξιολογητής μπορεί να ακολουθήσει την παρακάτω διαδικασία ή όποια άλλη αυτός κρίνει πρόσφορη:

(α) Κατατάσσει αρχικά τον αξιολογούμενο σε συγκεκριμένη βαθμίδα, αν υπερκαλύπτει τα ζητούμενα (=δείκτες) της προηγούμενης βαθμίδας και έχει ένα τουλάχιστον από τα ζητούμενα της επόμενης, στην οποία και τον εντάσσει.

(β) Επειδή κάθε βαθμίδα έχει ένα εύρος μονάδων, πρέπει να καθορίσει και τον ακριβή βαθμό στο φάσμα του συγκεκριμένου εύρους. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες βαθμίδες έχουν εύρος 30 βαθμών(ελλιπής:0-30 και επαρκής:31-60) και οι δύο επόμενες έχουν εύρος 20 βαθμών(πολύ καλός:61-80 και εξαιρετικός:81-100). Άρα, πρέπει στη συνέχεια ο αξιολογητής να καθορίσει τον ακριβή βαθμό που λαμβάνει ο αξιολογούμενος εντός του εύρους της συγκεκριμένης βαθμίδας που κατατάσσεται. Προς τούτο ο αξιολογητής υπολογίζει πόσα από τα στοιχεία της ρούμπρικας ή από τους κωδικοποιημένους δείκτες της ρούμπρικας πληροί και σε ποιο βαθμό συχνότητας, συστηματικότητας και έντασης έκαστον εξ αυτών και, αναλογικά, αποδίδει και τον βαθμό. Ισχύουν εδώ όσα αναφέρονται στις αρμοδιότητες του αξιολογητή και στην άσκηση της ειδημοσύνης του και της διακριτικότητάς του. Βοηθητικά, ως πλαίσιο συζήτησης παρατίθενται τα παρακάτω παραδείγματα.

Αν στο κριτήριο “*Διδακτικές Ενέργειες και Εκπαιδευτικά Μέσα*”, που παρατίθεται ως παράδειγμα στην παραπάνω ενότητα (ΙΕ), πληροί σε υψηλό βαθμό έναν από τους τέσσερις δείκτες του “επαρκής: βαθμός 31-60” τότε, αναλογικά, δικαιούται το ¼ των 30 μονάδων του εύρους της συγκεκριμένης βαθμίδας, ήτοι δικαιούται 8 μονάδες και ο αξιολογούμενος λαμβάνει βαθμό 38, αν καλύπτει σε υψηλό βαθμό μόνο τον συγκεκριμένο δείκτη ή λιγότερες από τις 38 μονάδες, αν καλύπτει μερικώς τον ένα και μοναδικό από τους τέσσερις δείκτες της βαθμίδας ή, τέλος, πάνω από τις 38 μονάδες αν καλύπτει μερικώς και κάποιον άλλο δείκτη του συγκεκριμένου κριτηρίου. Αναλογικά, αν πληροί σε υψηλό βαθμό δύο από τους τέσσερις δείκτες της βαθμίδας “πολύ καλός” που, προσοχή, έχει εύρος 20 βαθμών(61-80), δικαιούται τα 2/4 των 20 βαθμών, δηλαδή τους 10 βαθμούς από τους 20 και ο τελικός βαθμός στο συγκεκριμένο κριτήριο πρέπει να είναι 70, όπως πρέπει να είναι 80 αν πληροί σε υψηλό βαθμό και τους τέσσερις δείκτες. Επίσης, σε άλλο παράδειγμα, αν πληροί μερικώς δύο από τους τέσσερις δείκτες της βαθμίδας του “εξαιρετικός” που έχει εύρος 20 βαθμούς (82-100), ο βαθμός που δικαιούται θα πρέπει να είναι κάτω από το 90, αλλά αν πληροί πλήρως τρεις από τους τέσσερις ο βαθμός που δικαιούται πρέπει να είναι 95. Επισημαίνεται ότι κατά τη βαθμολόγηση συνυπολογίζονται και τα “ανάλογα” και “αντίστοιχα”.

Στα περισσότερα κριτήρια η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πληροί σε μικρότερο η μεγαλύτερο βαθμό τις απαιτήσεις του **επαρκούς**, εκτός και πρόκειται για περιπτώσεις που παρουσιάζουν τις περιγραφόμενες ελλείψεις στη βαθμίδα “**ελλιπής**”. Στην τελευταία περίπτωση, με αναλυτική

τεκμηρίωση ο αξιολογητής μετά τον χαρακτηρισμό “ελλιπής” πρέπει να καθορίζει και τον βαθμό (0-30) που κρίνει ότι του αναλογεί. Ταυτόχρονα, βέβαια, πρέπει να καθορίζει και την πρόταση επιμόρφωσης(περιεχόμενο, διάρκεια, φορέας κλπ).

Η κατάταξη στην κατηγορία **«Πολύ καλός»**, ή στην κατηγορία **«Εξαιρετικός»**, προϋποθέτει την ικανοποίηση τουλάχιστον μιας από τις αναφερόμενες ως επιπλέον προϋποθέσεις (=δείκτες) για την κατάταξη στη συγκεκριμένη κατηγορία, με χαμηλή βαθμολογία αν πρόκειται μόνο για μία εκ των προϋποθέσεων. Η αριθμητική αποτίμηση σε μια κατηγορία θα πρέπει να συμβαδίζει με την τεκμηρίωση και να μην αντιστρατεύεται τον κανόνα της αναλογικότητας, που αναφέραμε παραπάνω. Σε κάθε περίπτωση, η ακριβής αριθμητική αποτίμηση αποτελεί ευθύνη του αξιολογητή και είναι προϊόν προσωπικής εκτίμησης και στάθμισης των επιμέρους παραμέτρων.

Οι εμπλεκόμενοι αξιολογητές καταχωρούν ηλεκτρονικά τις βαθμολογίες τους στο ψηφιακής μορφής δελτίο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και στον τομέα αρμοδιότητάς τους. Με την ολοκλήρωση των αξιολογήσεων και την καταχώρηση των βαθμών εξάγεται από το σύστημα αυτομάτως, βάσει του αλγόριθμου του άρθρου 16 του Π.Δ. 152/2013, η Τελική Βαθμολογία (TB). Στο ψηφιακό δελτίο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα υπάρχει ενότητα όπου θα καταχωρούν οι αξιολογητές την έκθεσή τους (σχόλια, υποδείξεις, κρίσεις κλπ). Το σύνολο των δύο ή τριών, κατά περίπτωση, επιμέρους εκθέσεων συγκροτεί τη συνολική έκθεση για τον αξιολογηθέντα εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από την Τελική Βαθμολογία θα υπάρχει και το κείμενο της συνολικής έκθεσης. Το ατομικό ψηφιακό δελτίο αξιολόγησης, με την Τελική Βαθμολογία (TB) και το κείμενο της τελικής έκθεσης, θα κοινοποιείται, σύμφωνα με το άρθρο 19 του Π.Δ. 152/2013, στον αξιολογηθέντα, στους αξιολογητές που έλαβαν μέρος, στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός και στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 20 του Π.Δ. 152/2013 προβλέπονται οι διαδικασίες υποβολής ενστάσεων και το αρμόδιο όργανο που, κατά περίπτωση, εξετάζει την ένσταση.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αδαλόγλου-Παπαδογιάννη, Κ. (1993), "Η Έρευνα που Προσανατολίζεται στη Σχολική Τάξη", *Φιλολογος* τχ. 74.
- Αθανασούλα-Ρέππα (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005), «Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας», στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ) *Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά Συνεδρίου, ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου*, www.rhodes.aegean.gr
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006), «Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;», στο *ΕΛΛ..Ι.Ε.Π.ΕΚ Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, σσ. 1-11.
- Ανδρέου, Α. and Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρουλάκης, Ε. και Σταμάτης, Π. (2009), «Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης», *Επιστημονικό Βήμα*, τ.10, Ιανουάριος 2009, σ.107-118.
- Apple, Μ.(2002α), «Ρητορικές Μεταρρυθμίσεις», στο Χρ. Κάτσικας και Καββαδίας Γ.(επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.
- Apple, Μ.(2002β), «Αν η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών είναι η Απάντηση Ποιά είναι η Ερώτηση;», στο Χρ. Κάτσικας και Καββαδίας Γ.(επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.
- Βάμβουκας, Μ.(1993), *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη
- Βεργίδης, Δ. (2001), «Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική», στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 40-60.
- Βέρδης, Α. (2001), «Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις», στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.97-106.
- Βερέβη, Α. (2003), «Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου», *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 30, Αθήνα: Πατάκης.
- Βλάση, Ε. (2011), «Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο και ο Ρόλος του ως Ηγέτης», στο *Εκπαιδευτική Διοίκηση: Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Επιμέλεια Γουρναρόπουλος Γ. και Ταγκάλου Α. Εκδόσεις Ένωσης Ελλήνων Φυσικών.
- Βρεττός, Ι.(1994), *Μη Λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γεωργιάδου, Β. και Καμπουρίδης, Χ. (2005), «Ο διευθυντής-ηγέτης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.10, σ 12-129.
- Click, Ρ., (2005), *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής και Σχολικής Αγωγής*, μετάφραση Μ. Σπανού, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. (1990), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Cohen L., Manion M. and Morison, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ Στ. Κυρανάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen L., Stern, V and Balaban, N.(1995), *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*. Επιμ. Στ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg

Δαδαμόγια, Θ., Οικονόμου, Τ., Σαχινίδης, Κ. (2007), «Η χρήση των Τ.Π.Ε. από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας», 5ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος.

Day, C. (2003) [1999], *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Demunter, P. (2001), «Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση», στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Dubrin, A., (1998), *Βασικές Αρχές του Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρή, Εκδόσεις Έλλην, 4^η έκδοση, Αθήνα.

ΔΟΕ, (1993), *Οι Θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση*, ΔΟΕ, Αθήνα.

ΔΟΕ, (1998), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά συνεδρίου, Χίος 22 –23/4/1998, εκδ. «Επιστημονικού Βήματος» ΔΟΕ, Αθήνα.

Everard, K.B., Morris, G., (1999), «Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση» (μτφρ. Δ. Κίκιζας), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ευρυδίκη (2008), *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, Βρυξέλες : Ευρυδίκη.

Ζαβλανός, Μ. (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2008), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Μετάφραση Π. Χατζηπαντελή, Εκδόσεις Πατάκη.

Ηλιού, Μ. (1991), «Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, σσ.58-63.

Θεοφανίδης, Σ. (1999), *Ποιός είναι ο ηγέτης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012), *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική ηγεσία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Καραγεωργάκη-Ευσταθίου, Μ.(1985), *Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. and Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του». Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 46-70.

Κασσωτάκης, Μ. (2003), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.30, σσ.3-8.

Κασσωτάκης, Μ. (2011), «Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα», στο Παπαδάκης, Ν. and Χανιωτάκης, Ν. (2011), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική*. Αθήνα : Πεδίο, σσ.535-565.

Καταβάτη, Ε. (2003), «Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μίας σχολικής μονάδας», *Τα εκπαιδευτικά*, τ.69-70, σ. 191-196.

Κατάνου, Θ., Μαλιβίτση, Ζ., Μνηματίδου, Μ., Ταυλαρίδου, Ζ. and Τσαμηρίκα, Λ. (2003), «Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας: προκλήσεις και προοπτικές», στο Παπαναούμ, Ζ. and Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμ.), Πρακτικά Ημερίδας Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Κατσαρός Ι., (2006), «Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον Διευθυντή – Σύγχρονο Ηγέτη», Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανασύρθηκε από τον δικτυακό τόπο, στις 28/02/2014: <http://openarchives.gr/view/97762>

Κατσαρός Ι., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Π.Ι.

Κατσαρού, Ε. Δεδούλη, Μ. and (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ., Θερνανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ and Καββαδίας, Γ.(επιμ.) (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα : Α.Α. Λιβάνη.

Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.(επιμ), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

Καψάλης, Α. και Χανιωτάκης, Ν(2011), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2011), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*, Τόμοι Ι-ΙV, Αθήνα : ΚΕΕ.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2002), *Η Γνωστική Μαθητεία ως Πλαίσιο για την Ανάπτυξη ενός Προγράμματος Ενδο-σχολικής Επιμόρφωσης, Κίνητρο*, 4 : 129-13.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ (2002), «Η Ευέλικτη Ζώνη Αλλάζει το Σχολείο: Μία Μελέτη Περίπτωσης Μέσα από Συμμετοχικές Διαδικασίες και Αμοιβαίες Δεσμεύσεις», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ 6, 57-79.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2009), Από το Επιδιωκόμενο στο Πρόγραμμα που Εφαρμόζεται : Υπάρχει Σημείο Συνάντησης; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Έναν Χρόνο Μετά την Εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι Άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (υπό έκδοση), *Το Σχολικό Βιβλίο: Σχεδιασμός - Διδασκαλία – Αξιολόγηση*, Αθήνα : Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. και Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004), Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio): «Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία», στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα : Τυπωθήτω.

Κυριακίδης, Λ. (2001), «Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της», στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.250-261.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ Τμήμα Αξιολόγησης.

Λάμνιαν, Κ (2001). «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της αντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών», στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.79-88.

Λάμνιαν, Κ. (2004), *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. and Συρίου, Ι. (2009), "Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σ.σ. 195-209.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. and Δαλαβίκας, Θ. (2009), "Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σ.σ. 180-194.
- Ματθαίου, Δ. (2000), *Οδηγός αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Έκθεση, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994/2001), *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995α), "Αντικείμενο της Επιστημονικής Διδακτικής", στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995β), «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας», στο Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Η Ταυτότητα του Δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας», στο Μ. Αλεξιάδης (επιμ.), *Θητεία*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών», *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 1.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), «Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), «Σχολική Κουλτούρα», στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. και Χέλμης, Σ. (2002), «Εκπαιδεύοντας τον δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο», *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 2, 2002.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Πασιάς, Γ., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίση, Α.Χ., Λουκέρης, Δ., Ζουγανέλη, Αικ., Σαλτερής, Ν., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992), «Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση», στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, σσ. 86-106.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυροσκούφης Δ., (2007), «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη», *Επιμορφωτικό σεμινάριο «Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο»* Κιλικίς 29-1-2007 έως 12-2-2007. Διαθέσιμο στο http://www.ekadeve.gr/gr/articles_edu.php

McBeath, J., Schartz, M., Meuret, D. and Jakonsen L. (2005), «Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα», μετάφραση Μ. Δελληγιάννη, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπέλλας, Θ. (1991), "Παρατήρηση", στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. and Φιλιοπούλου Μ. (2011), *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα : ΑΔΕΔΥ/ Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007), *Ένα Σχολείο Μαθαίνει*, Αθήνα: Α. Λιβάνη.

Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Νίκα, Μ (2008)«Τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική Μελέτη». Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή Αθήνας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Νίκα, Μ. (υπό δημ.), "Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία: συμπεράσματα των εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ από την επισκόπηση της εφαρμογής του", *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*.

Νούτσος, Χ. (1999), «Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τευχ. 49. Αθήνα.

Ξωχέλλης, Δ. Π., (1985), "Διδακτική Έρευνα" , *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 3.

Ξωχέλλης, Δ. Π., (1990), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Α/φων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

ΟΛΜΕ (1992). *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*, Συζητήσεις για την Εκπαίδευση, τ.5. Αθήνα:ΟΛΜΕ

ΟΛΜΕ (1998). *Βασική κατάρτιση - επιμόρφωση - μετεκπαίδευση των καθηγητών*, (Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, (Θεσσαλονίκη, 2-5 Απρίλη 1987). Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Αξιολόγηση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκης, Α. και Βρετάκου, Β. (1997), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης, Αθήνα: Ίων.

Παπαδοπούλου, Β.(2013), *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα : Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου Γ., (2008), «Εισαγωγή Καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή» σελ. 231-240, στο *Οδηγός Επιμόρφωσης : Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠΕΠΘ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 11-21. Θεσσαλονίκη.

Παππά 2006, «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 11, σ. 135-142.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκικος, Α. (2005), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην.

Πασιάς, Γ. (2011), «Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης. Προκλήσεις και διακυβεύματα», στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο, σσ. 109-120.

Πήλιουρας, Π. (2010), «Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΟΕΠΕΚ.

Πράντζου-Κάνιουρα, Κ. (2005), *Εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*, Σαββάλας, Αθήνα.

Ράπτης και Βιτσιλάκη 2007, *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Σαϊτής Χ. (2005 α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3η Έκδοση Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαϊτής Χ. (2005 β), *Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαϊτής Χ., (2007), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαϊτής, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαλτερής, Ν.(2001), «Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, Διοικητική Πυραμίδα και Ανάδειξη Στελεχών», *Ο Πολίτης*, τχ 19.

Σαλτερής, Ν.(2004), «Η Πορεία Εκσυγχρονισμού στην Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* .

Σαλτερής, Ν. (2006), *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον Αναστοχαστικό Επαγγελματία*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σαλτερής, Ν.(2010), «Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Μεταρύθμιση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση», *Θέματα Ειδικής Αγωγής* τχ. 47.

Σαλτερής, Ν.(2010), *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Κιβωτός.

Σιγάλας, Χρ. (1992), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», στο *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμοί, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ.116-126.

Σολομών, Ι. (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

Σολομών, Ι., κα (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα.

Στραβάκου, Α. (2003), *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009), "Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο", *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.

Υφαντή, Α. & Φωτόπουλου, Β. (2011), "Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη", *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005), «Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός», στο Α. Καψάλης (επιμ), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

B. Ξενόγλωσση

Anderman, L., Patrick, H., Hruda L., & Linnenbrink, E. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 243-278). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Apple, M. W. (2005), "Education, Markets and an Audit Culture", *Critical Quarterly*, vol. 47, 11-29

Apple, M. W. (2013), *Can Education Change our Society?* New York: Routledge Falmer

Barr, R. (2001). Research on the teaching of reading. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 390–415). Washington, DC: American Educational Research Association

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.

Bell, B. and Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 5, pp. 483-497.

Berliner, D. (May/June 2005) "The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality", *Journal of Teacher Education*

Borich, G. (1988), *Effective Teaching Methods*. Columbus, Ohio: Merrill

Boyce, A. (1915), *Measuring Teachers' Efficiency*. Bloomington NSSE.

Borko, L. (2004), "Professional Development and teacher learning: Mapping the terrain", *Educational Researcher*, vol.33/8

Bubb, S. and Earley, P. (2007), *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

Bubb, S. and Earley, P. (2010), *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage.

Bush T. (1995), *Theories of Educational Management*, 2nd Edition. London: Paul Chapman Publishing

Caena, F. (2011), *Literature Review: Quality in Teachers' Continuing Professional Development*. European Commission.

Caena, F. and Mariotta, U. (2010), "European Teacher Education", *European Educational Research Journal*, vol. 9/3.

Clarke, A. and Dawson, R. (1999). *Evaluation Research: An Introduction to Principles Methods and Practice*, London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Croll, P. (2000), *Systematic Classroom Observation*. London: Falmer

Danielson, C. (Nov. 2012), "Observing Classrooms", *Educational Leadership*, vol. 70/3

Danielson, C. "Evaluations that Help Teachers", *Effective Teacher* 68/4, 2012,

Darling-Hammond, L. and Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters?, *How Teachers Learn*, February, 66/5, 46-53.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.

Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other peoples' children. *Harvard Educational Review*, 56(4), 379–385.

Education and Training, *Supporting Teacher Competence Development*. July 2013,

Eisner, E.W. (2002), "The kind of Schools we Need", *Phi Delta Kappan*, 83, 576-583.

Eurydice (2009), *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice publications.

Fenstermanher, G. D. and Richardson, V. (2005), "On Making Determinations of Quality in Teaching", *Teachers College Record*, vol. 107/1

Feiman-Nemser, S.(2008), "Teacher Learning: How do Teachers Learn to Teach?". In Cohran-Smith, N. et al.(eds), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge

Flanders, N. (1970), *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Floden, R. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 3–16). Washington, DC: American Educational Research Association.

Freedman, S. W. (1994). *Exchanging writing, exchanging cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fullan, M. (2007), "Change the Terms for Teacher Learning", *Journal of Staff Development*, vol. 28/30, 35-36.

Fullan, M. (2009), *The Challenge of Change: start school improvement now!* Thousand Oaks: Corwin.

Gitlin, A. and Smyth, J. (1990), "Toward Educative Forms of Teacher Evaluation", *Educational Theory*, vol. 40/1.

Goodwin, B.(2010), "The Effective Educator: Research Says. . . / Good Teachers May Not Fit the Mold", *Educational Leadership*, vol. 69/4

Griffin, G.A. (1983). Introduction: The Work of Staff Development. In: G.A. Griffin (ed.), *Staff Development*, 82nd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Grossman, P.L. (1994). In Pursuit of a Dual Agenda: Creating a Middle-Level Professional Development School. In: L.Darling-Hammond (ed.), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York: Teachers College Press, pp. 50-73.

Gurney, P.(2007), "Five Factors for Effective Teaching", *New Zealand Journal of Teachers' Work*, Vol. 4/2, 89-98

Hargreaves, A. (2000), " Professionalism and professional learning. Teachers and Teaching", *Theory and Practice*, 6/ 2, 151-182.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.

Hoy W. and Miskel C. (1987,1996) *Educational Administration: Theory Research and Practice*, McGraw Hill, New York

Isoré, M. (2009). "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 23, Paris : OECD Publishing.

Koulaidis,V. and Kotsira, A. (2004). "Quality Assurance in Education: Self-evaluation process at the level of the school unit", in *Quality of Education : Teachers professional training and development*, Conference Proceedings, Education Research Centre of Greece.

Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location of contrast. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 333–357). Washington, DC: American Educational Research Association.

Kellaghan, T. and Stufflebeam, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Boston: Kluwer Academic

Liston, D. and Zeichner, K. (1991), *Teacher Education and the Conditions of Schooling*. New York: Routledge.

Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z. and Syriou, I. (2009), "Aspects of the Effectiveness of the Greek Holoimero ('all-day') Primary School", *Mediterranean Journal of educational studies*, V14, n. 2/2009: 161-174.

Mortimore, P. (1998) *The road to improvement: reflections on school effectiveness*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Mortimore, P., Sammons, P. L., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988) *School matters: the junior years* . Wells: Open Books.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2000), " School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme", *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 247–263.

Muijs, D. & Reynolds, D. (2003), " Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: a longitudinal study", *Educational Research and Evaluation*, 9(3),

Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

OECD (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples from Country Practices*.

Oliva P. (1993) *Supervision in Today's schools*, Longman, New York

Pajak, E. (2003) *Honoring Diverse Teaching Styles*. Alexandria, VA: ASCD.

Palincsar, A., and Brown, A. L. (1984), "Reciprocal Teaching of Comprehension—fostering and Comprehension—monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.

Palmer, P. (2011), *Healing the Heart of Democracy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Robertson, J. and Murrihy, L. (2006). *Developing the Person in the Professional*. International Research Associate.

Smyth, J. (1996), "Evaluation of Teacher Performance", *Journal of Education Policy*, vol. 11.

Shaw, I., Greene, J. and Mark, M. (Eds.), *Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks: Sage

Shulman, L. S. (1987), "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Soar, R. S., and Soar, R. M. (1979). Emotional climate and management. In P. Peterson and H. J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching: Concepts, Findings, and Implications* (pp. 97–119). Berkeley, CA: McCutcheon.

Stronge, J. and Tucker, P. (2003), *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Larchmont, NY: Eye On Education Publications.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). "A Review of School Climate Research", *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Tom, A. (1984), *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman.

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument *Educational Research*, 49(2), 127-152

Van de Grift, W. (2009). *International Comparative Analysis of Learning and Teaching in Math Lessons in Several European Countries*. Utrecht: The Netherlands Inspectorate of Education.

Van de Grift, W. (2013), "Measuring Teaching Quality in Several European Countries", *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, June 2013

Van de Grift and Van der Wal, M. (2010), *Measuring the Development of Professional Competence among Teachers*.
http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_A.pdf

Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (ανάκληση 2013), "Traditions of Reform in U.S. Teacher Education", ανάκληση:
<http://www.ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip901.pdf>

Δεύτερο Μέρος

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση - Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας
Παρασκευάς Γιαλούρης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Κριτήρια: 1) Διαπροσωπικές Σχέσεις και Προσδοκίες, 2) Παιδαγωγικό Κλίμα Σχολικής Τάξης, 3) Οργάνωση της Σχολικής Τάξης

Έννοιες Κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, αυτο-εκτίμηση, προσδοκίες, αποδοχή του "άλλου", κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, ΕΚΟ, συλλογικότητα, διαχείριση διαφωνιών συγκρούσεων, παιδαγωγική αξιοποίηση χρόνου και χώρου, ένταξη όλων σε μαθητικές ομάδες, συλλογική διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς, "βιογραφία παραπτωμάτων" και ερμηνεία τους, συνέπεια στην τήρηση κανόνων

Εισαγωγή: Τι είναι Εκπαιδευτικό Περιβάλλον και ποια η σημασία του

Το Εκπαιδευτικό Περιβάλλον αναφέρεται στις ψυχολογικές, κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες που κυριαρχούν στη σχολική τάξη και διευκολύνουν (ή εμποδίζουν) τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών στον συναισθηματικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, αξιακό, πολιτισμικό, πολιτικό και, βέβαια, γνωστικό και γνωσιακό τομέα. Συγκαταλέγεται, μάλιστα, μεταξύ εκείνων των παραμέτρων της εκπαίδευσης τις οποίες μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει ο εκπαιδευτικός.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον με το θετικό κλίμα, τις αρμονικές σχέσεις και τη λειτουργική οργάνωση, που αποτελεί επιθυμητή και ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης, μπορεί, κατά το μεγαλύτερο μέρος να διασφαλισθεί με τις κατάλληλες επιλογές του εκπαιδευτικού. Αναλυτικότερα, το θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον δημιουργείται (α) με τον τρόπο που επικοινωνεί με τους μαθητές του άμεσα με τον λόγο και έμμεσα με τη γλώσσα του σώματος, (β) με τον τρόπο που ανταποκρίνεται στα μηνύματα, τα αιτήματα και τις ανάγκες των μαθητών του, (γ) με τον τρόπο που διαμορφώνει τις διαμαθητικές σχέσεις και συνεργασίες μέσα στην τάξη και (δ) με τον τρόπο που οργανώνει την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και διαχειρίζεται με τους μαθητές του τις διαφωνίες, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις. Κοινά γνωρίσματα των παραπάνω τρόπων πρέπει να είναι η άμεση και έμμεση, με λόγια και με πράξεις, εκδήλωση (α) σεβασμού και ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, τη "βιογραφία" τους, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, (β) αποδοχής, φροντίδας, ενθάρρυνσης, στήριξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και, τέλος, (γ) άμεσης και έμμεσης έκφρασης υψηλών προσδοκιών για όλους.

Η σημαντικότητα του θετικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος οφείλεται στο γεγονός ότι παρέχει στους μαθητές τις συνθήκες για να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα, την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή του "άλλου" με διαφορετική από τη δική τους εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα. Επιπλέον, το θετικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας σε δράσεις με διάρκεια και αλληλεγγύη, των ικανοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων χωρίς μειωτικές συγκρίσεις, απειλές και ειρωνείες, του ελέγχου του θυμού και του παρορμητισμού. Σε αυτό συμβάλλει η εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση κανόνων συνύπαρξης και συνεργασίας και η εστίαση στα ατομικά δικαιώματα όλων, αλλά ταυτόχρονα και στις προσωπικές ευθύνες και υποχρεώσεις έναντι ατόμων και του κοινωνικού συνόλου.

Τέλος, το θετικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, συμβάλλει στη γνωστική και γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών, διότι διασφαλίζει στον εκπαιδευτικό τις ψυχολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (α) να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για βιωματική και ενεργό μάθηση μέσα από την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την κριτική γεγονότων που γίνονται μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα, (β) να ενεργοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και τη φαντασία και (γ) να ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητούν, να τολμούν και να διακινδυνεύουν στις δημιουργικές αναζητήσεις τους να κάνουν και λάθη.

Είναι αυτονόητο ότι, για να αναπτύξουν οι μαθητές τις παραπάνω στάσεις και ικανότητες, πρέπει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται χωρίς αυταρχισμούς και δογματισμούς, αλλά και χωρίς ελευθεριότητα, στοιχεία τα οποία δεν συμβάλλουν στη σταδιακή ανάπτυξη ατόμων με αυτόνομη σκέψη και συμπεριφορά, ικανών να θεσπίζουν και να σέβονται κανόνες κοινωνικής ζωής για τα δικαιώματα και τα καθήκοντα όλων. Στη στήριξη και ανάπτυξη των παραπάνω χαρακτηριστικών, σημειολογικά και λειτουργικά, συμβάλλει, επίσης, και ο χώρος της τάξης με την κατάλληλη διαρρύθμιση του εξοπλισμού, της αισθητικής και του εσωτερικού διακόσμου.

Για λειτουργικούς λόγους, στο Εκπαιδευτικό Περιβάλλον εντάσσονται από το ΠΔ 152/2013 τρία Κριτήρια:

(α) **Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις και οι Προσδοκίες:** Εντός των κοινωνικών ομάδων δημιουργείται αυτόματα ένα πυκνό πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων συναισθηματικά εμποτισμένων και στη σχολική τάξη, που αποτελεί ειδική κοινωνική ομάδα, τον τόνο και το είδος των σχέσεων αυτών κατά μεγάλο μέρος τον διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός. Λόγω της θέσης του και του ρόλου του, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στον μαθητή αίσθημα ασφάλειας και αυτοεκτίμησης και, ταυτόχρονα, να υποδεικνύει έμμεσα, αλλά και να αξιώνει άμεσα από τους μαθητές του να συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο, λεκτικά και έμπρακτα, άμεσα και έμμεσα, προς όλους τους συμμαθητές τους.

Ιδιαίτερα αυξημένης σημασίας είναι η διατύπωση εκ μέρους του εκπαιδευτικού υψηλών, αλλά ρεαλιστικών, προσδοκιών στην τάξη του, οι οποίες, όπως είναι γνωστόν από τις έρευνες για την “αυτο-εκπληρούμενη προφητεία”, επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογία (κίνητρα, αυτοπεποίθηση κτλ) και την κοινωνική και μαθησιακή συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικών.

(β) **Το Παιδαγωγικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης:** Το παιδαγωγικό κλίμα συσχετίζεται και εξαρτάται άμεσα από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, καθότι αυτές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βιώνει τις σχέσεις του με τον εαυτόν του, με τον δάσκαλό του, με τους συμμαθητές τους, με τα μαθήματα και με τη σχολική ζωή εν γένει. Τα υποκειμενικά βιώματα των μαθητών σε αυτούς τους τομείς συνιστούν τον πυρήνα του παιδαγωγικού κλίματος της σχολικής τάξης. Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί σημαντική παράμετρο, διότι ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση, δημιουργεί συνθήκες που καθιστούν το γνωστικό αντικείμενο ελκυστικό, κατανοητό και σχετικό με τη ζωή των μαθητών. Μέσα σε τέτοιο παρωθητικό κλίμα οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες, αποκτούν γνώσεις, μαθαίνουν να διαχειρίζονται σε ασφαλές κλίμα τα ενδεχόμενα λάθη και την αποτυχία τους, διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους και τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους.

(γ) **Η Οργάνωση της Σχολικής Τάξης:** Για να λειτουργήσει απρόσκοπτα και αποτελεσματικά η εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει η σχολική τάξη τόσο ως εκπαιδευτικός χώρος όσο και ως εκπαιδευτική ομάδα να λειτουργήσει οργανωμένα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχουν σαφείς κανόνες που είναι γνωστοί, αποδεκτοί και εφαρμόσιμοι από όλους. Σημειολογικά λειτουργεί η αισθητική και ο εσωτερικός διάκοσμος της τάξης, όπως ήδη αναφέρθηκε. Βέβαια, δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνος για την αισθητική και τον εσωτερικό εκπαιδευτικό διάκοσμο της τάξης ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε πολλές τάξεις ή/και συμπληρώνει το ωράριό του σε περισσότερα από 2 σχολεία. Η πρωτοβουλία ανήκει, μάλλον, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον υπεύθυνο τάξης και μπορεί να την πιστωθεί, εφόσον την ανέλαβε.

Για κάθε Κριτήριο υπάρχει σχετική περιγραφική κλίμακα τεσσάρων βαθμίδων σε μορφή ρούμπρικας, που περιλαμβάνεται στο ΠΔ 152/2013. Στα Κριτήρια του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος το έργο του εκπαιδευτικού αναμένεται να αξιολογηθεί τουλάχιστον ως "επαρκές", επίπεδο που διασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την αναμενόμενη ποιότητα στην εκπαίδευση και, ταυτόχρονα, δημιουργεί ανοικτές προοπτικές και για τις δύο επόμενες βαθμίδες ποιότητας της κλίμακας ("πολύ καλό" και "εξαιρετικό"). Αν σε κάποιο κριτήριο δεν διασφαλιστεί το "επαρκές", ο αξιολογητής προτείνει επιμορφωτικό πρόγραμμα με προδιαγραφές περιεχομένου και διάρκειας, ενδο-σχολικής κυρίως μορφής. Ευκαίριο είναι να έχει τη δυνατότητα ο αξιολογητής να στηρίζει τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια σταδιακής ένταξης των προτάσεων της επιμόρφωσης στην καθημερινή διδακτική πράξη (βλ. και Darling-Hammond, et al., 2009). Ο εκπαιδευτικός μπορεί αργότερα με αίτησή του να ζητήσει την επανεκτίμηση των Κριτηρίων του συγκεκριμένου πεδίου σε επόμενη παρακολούθηση με σκοπό να επιτύχει το "επαρκές" ή και ανώτερης βαθμίδας χαρακτηρισμό.

Τέλος, επισημαίνεται ότι τόσο τα κριτήρια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όσο και των επόμενων κατηγοριών αναφέρονται και σε ψυχολογικές στάσεις και προδιαθέσεις, αξίες, ευαισθησίες και περιρρέουσες καταστάσεις που δεν περιγράφονται και δεν αξιολογούνται με ακρίβεια και ευκολία, διότι δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες και μετρήσιμες. Είναι, όμως, τόσο σημαντικές που πρέπει να δηλώνονται εμφαντικά, γεγονός που λειτουργεί σημειολογικά, και να επιχειρείται η διασφάλισή τους. Άλλωστε, οι σημαντικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης εμπεριέχουν τέτοιες παραμέτρους και, αν η εκπαίδευση σταματήσει να τις προβάλλει ως ζητούμενα και περιοριστεί στα ευκόλως παρατηρήσιμα και μετρήσιμα, θα αυτο-υποβαθμιστεί από θεσμό μόρφωσης και παιδείας σε φορέα εξάσκησης και κατάρτισης. Παραμένει, βεβαίως, το ερώτημα της αξιολόγησής τους και σίγουρα αυτό δεν μπορεί να γίνει με μία-δύο επισκέψεις. Απαιτούνται περισσότερα στοιχεία, όπως αυτά που προκύπτουν από τις συζητήσεις πριν και μετά την αξιολόγηση, τον φάκελο του εκπαιδευτικού, τις πρωτοβουλίες και τη συμβολή του στον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας προς αυτές τις κατευθύνσεις. Κυρίως, απαιτείται έμπειρος και επιμορφωμένος αξιολογητής με υψηλού επιπέδου **επαγγελματική ειδημοσύνη** (professional expertise) και **επαγγελματική διάκριση** (professional descretion), που του διασφαλίζουν αντίστοιχα την αρμοδιότητα και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται λεπτές διαφορές σε πολύπλοκες καταστάσεις και να αποφαινεται ορθά, ανάλογα με τις καταστάσεις.

1. Διαπροσωπικές Σχέσεις και Προσδοκίες - Περιγραφή και Δείκτες

Βαθμίδα ποιοτικής κλίμακας	(0-30) Ελλιπής	(31-60) Επαρκής	(61-80) Πολύ Καλός	(81-100) Εξαιρετικός
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΔ (ρούμπρικα)	Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία σχέσεων, δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, δεν διατυπώνονται, ούτε καν έμμεσα, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.	Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ αυτού και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών που προσδίδουν συνεκτικότητα στη σχολική τάξη, δηλώνει με σαφήνεια τι ελπίζει και αναμένει από τους μαθητές και ανατροφοδοτεί τις θετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων.	Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς <i>(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους):</i> i) δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτοεκτίμηση. ii) εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. iv) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον	Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, έχει αναπτύξει στάσεις και ικανότητες συλλογικότητας, συντονισμού και θετικής διαχείρισης διαπροσωπικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

			άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του και τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατύπωση παιδαγωγικών προσδοκιών.	
ΔΕΙΚΤΕΣ: Αξιολογητής παρατηρεί ποιοι από αυτούς ισχύουν, σε ποιο βαθμό και με ποια συχνότητα και ανάλογα βαθμολογεί.	ΔΣ1.1 απουσία δασκαλο-μαθητικών σχέσεων ΔΣ1.2 απουσία προσοχής σε λόγο ή θέσεις μαθητών ΔΣ1.3 απουσία πνεύματος συνεκτικής τάξης ΔΣ1.4 απουσία διατύπωσης προσδοκιών και ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης κοινωνικής συμπεριφοράς	ΔΣ2.1 ανάπτυξη θετικών δασκαλο-μαθητικών σχέσεων σε πλαίσιο αποδοχής και ενθάρρυνσης από εκπαιδευτικό ΔΣ2.2 αλληλοβοήθεια και αμοιβαία αποδοχή μαθητών ΔΣ2.3 πνεύμα συνεκτικότητας στη σχολική τάξη ΔΣ2.4 θετική ανατροφοδότηση αναμενόμενων διαμαθητικών και δασκαλομαθητικών σχέσεων και μορφών συμπεριφοράς.	ΔΣ3.1 συνθήκες αποδοχής και ενθάρρυνσης όλων των μαθητών με ειδική μέριμνα για ΕΚΟ, μειωμένης αυτοεκτίμησης ΔΣ3.2 υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες μάθησης με ανάλογη στήριξη ΔΣ3.3 υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες συμπεριφοράς με ανάλογη στήριξη ΔΣ3.4 αξιοποίηση κοινωνικοπολιτισμικών δεδομένων τάξης για διαμόρφωση σχέσεων και καθορισμό προσδοκιών	Επιπλέον και κατά περίπτωση(<i>παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους</i>) ΔΣ4.1 ανάπτυξη ικανοτήτων/στάσεων συλλογικής δράσης, αλληλοβοήθειας και διαχείρισης προσωπικών διαφωνιών και συγκρούσεων

1. Διαπροσωπικές Σχέσεις και Προσδοκίες - Ενδεικτικά Παραδείγματα

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πρώτος από τους δείκτες με ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς στην εξέλιξή τους από βαθμίδα/επίπεδο σε βαθμίδα/επίπεδο. Σας ζητείται να εφαρμόσετε το ίδιο με τον επόμενο δείκτη.

ΔΕΙΚΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΔΣ1.1 Ελλιπής <i>“Απουσία δασκαλο- μαθητικών σχέσεων”</i>	Εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη και οι μαθητές αδιαφορούν. Κάνει παρατηρήσεις. Οι μαθητές συνεχίζουν να αδιαφορούν. Ξεκινάει το μάθημα με την προσσοχή και τη συμμετοχή λίγων μαθητών. Δεν επιχειρεί να κινητοποιήσει και τους υπόλοιπους.
ΔΣ2.1 Επαρκής <i>“Ανάπτυξη θετικών δασκαλο-μαθητικών σχέσεων σε πλαίσιο αποδοχής και ενθάρρυνσης από εκπαιδευτικό”</i>	Εκπαιδευτικός απευθύνει τον λόγο στους μαθητές και ακούει με προσοχή τις απόψεις τους. Επιχειρεί να κινητοποιήσει τουλάχιστον κάποιους. Ανατροφοδοτεί με θετικό τρόπο και συμβάλλει στη συνεκτικότητα της τάξης με αναφορές και σχόλια του τύπου: “Η τάξη σας παρουσιάζει ... “ , “Ανταλλάξτε ως τάξη κάποιες σκέψεις” και “Οι ομάδες να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης την εργασία τους” , “Θα το αποφασίσουμε από κοινού ως τάξη”.
ΔΣ3.1 Πολύ Καλός <i>“Συνθήκες αποδοχής και ενθάρρυνσης όλων των μαθητών (ΕΚΟ, μειωμένης αυτο-εκτίμησης)”</i>	Εκπαιδευτικός μεταφέρει τεκμηριωμένα στους μαθητές τις υψηλές του προσδοκίες, π.χ. παρουσιάζει τις εργασίες τους και βρίσκει να πει έναν καλό λόγο για κάθε μαθητή που συμμετείχε και κατέβαλε προσπάθεια· Μιλάει με λόγια ενθαρρυντικά προς τους μαθητές και ιδιαίτερα προς τους μαθητές με μειωμένη αυτο-εκτίμηση, τους οποίους επαινεί τεκμηριωμένα.
ΔΣ4.1 Εξαιρετικός <i>“Ανάπτυξη ικανοτήτων/στάσεων συλλογικής δράσης, αλληλοβοήθειας και διαχείρισης προσωπικών διαφωνιών και συγκρούσεων “</i>	Επιπλέον, και κατά περίπτωση συμβουλευεται ειδικούς για να διαχειριστεί με τη μέγιστη επιτυχία προγράμματα ή στοχευμένες δραστηριότητες ελέγχου των συγκρούσεων και ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη.

2. Παιδαγωγικό Κλίμα Σχολικής Τάξης

Βαθμίδα ποιοτικής κλίμακας	(0-30) Ελλιπής	(31-60) Επαρκής	(61-80) Πολύ Καλός	(81-100) Εξαιρετικός
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΔ (ρούμπρικα)	Ελλιπής, εφόσον, στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών, υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι.	Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) καλλιεργεί στους μαθητές συνθήκες ανάπτυξης θετικών στάσεων προς τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα διδασκόμενα μαθήματα και προς τον ίδιο τον εαυτό τους και ενθαρρύνει με θετικές ανατροφοδοτήσεις την αναμενόμενη συμπεριφορά, τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων. ii) δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα	Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς <i>(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους)</i> : i) δημιουργεί στην τάξη, με «ρητές δηλώσεις» και συμβολικά μέσα, κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας και, παράλληλα, ενθαρρύνει, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, αντιπροτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών αποφάσεων και καλλιεργεί κλίμα υπεύθυνης και συνεπούς συμπεριφοράς και αποδοχής του κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά και	Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, <i>(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους)</i> -εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιεργεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση

		ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση, και iii) φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.	θρησκευτικά διαφορετικού «άλλου», ii) εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, με στόχο να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων με βάση λογικά, αξιακά επιχειρήματα και παράθεση δεδομένων. iii) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος.	προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων και, παράλληλα, συμμετέχει σε προγράμματα κοινωνικο–συναισθηματικού προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα προγράμματα ευαισθητοποίησης κατά της σχολικής βίας ή διευκόλυνσης της μετάβασης μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη.
--	--	--	---	--

ΔΕΙΚΤΕΣ: Αξιολογητής παρατηρεί ποιοι από αυτούς ισχύουν, σε ποιο βαθμό συχνότητας και αποτελεσματικότητας και ανάλογα βαθμολογεί.	ΠΚ1.1 ουδέτερο έως αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών- ΠΚ1.2 ουδέτερο έως αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ μαθητών ΠΚ1.3 αποστασιοποίηση και αδιαφορία μαθητών για μάθημα ΠΚ1.4 αρνητική στάση μαθητών προς σχολική ζωή	ΠΚ2.1 θετική στάση μαθητών προς εκπαιδευτικό, συμμαθητές τους, εαυτό τους και μάθημα ΠΚ2.2 θετική ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού στη μαθητική συμπεριφορά και έκφραση απόψεων ΠΚ2.3 δηλώσεις και σύμβολα προς θετική στάση για μάθηση και γνώση ΠΚ2.4 ευαισθητοποίηση εναντίον διακρίσεων και αποκλεισμών	ΠΚ3.1 λεκτική και συμβολική ενίσχυση πνεύματος αναζήτησης και δημιουργικότητας ΠΚ3.2 ενθάρρυνση διατύπωσης τεκμηριωμένων (αντι-) προτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών αποφάσεων ΠΚ3.3 κοινωνική αποδοχή κοινωνικού "άλλου" ΠΚ3.4 κυριαρχία δημοκρατικού στυλ επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και ελεύθερης έκφρασης και τεκμηρίωσης απόψεων βάσει ηλικίας και κοινωνικών δεδομένων τάξης	Επιπλέον (<i>παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους</i>) ΠΚ 4.1 εστίαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων/στάσεων διαλεκτικής αντιπαράθεσης και σύνθεσης θέσεων/ προτάσεων με ανάλογα επιχειρήματα ΠΚ4.2 ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλιών για οργάνωση εκδηλώσεων και ανάληψη δράσεων για επίλυση προβλημάτων ΠΚ4.3 συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικού προσανατολισμού.
--	---	---	--	--

2. Παιδαγωγικό Κλίμα Σχολικής Τάξης - Ενδεικτικά Παραδείγματα

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πρώτος από τους δείκτες με ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς στην εξέλιξή τους από βαθμίδα/επίπεδο σε βαθμίδα/επίπεδο και μέχρι τις δύο πρώτες βαθμίδες. Σας ζητείται να συμπληρώσετε με ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς τις δύο επόμενες βαθμίδες “πολύ καλός” και “εξαιρετικός”.

ΔΕΙΚΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΠΚ1.1 Ελλιπής <i>“Ουδέτερο έως αρνητικό ψυχολογικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών”</i>	Εκπαιδευτικός και μαθητές απλώς διεκπεραιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα και υπόβαθρο που θα κινητοποιήσει τους μαθητές να μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές δείχνουν επιφυλακτικοί, αποστασιοποιημένοι, διστακτικοί και κάπως “μαγκωμένοι”.
ΠΚ2.1 Επαρκής <i>“Θετική στάση μαθητών προς εκπαιδευτικό, συμμαθητές τους, εαυτό τους και μάθημα”</i>	Εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν αναπτύξει δικό τους κώδικα επικοινωνίας. Οι μαθητές είναι χαλαροί και σε κλίμα σεβασμού και φιλικό μπορεί να κάνουν σχόλια επ’ αυτού του κώδικα με θετικό τρόπο, π.χ. “Εμείς [οι μαθητές] ξέρουμε πολύ καλά τι εννοείτε όταν λέτε ‘σε δυο λεπτά’, κυρία”.
ΠΚ3.1 Πολύ Καλός <i>“Λεκτική και συμβολική ενίσχυση πνεύματος αναζήτησης και δημιουργικότητας”</i>	
ΠΚ4.1 Εξαιρετικός <i>“Εστίαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων/στάσεων διαλεκτικής αντιπαράθεσης και σύνθεσης θέσεων/ προτάσεων με ανάλογα επιχειρήματα”</i>	

3. Οργάνωση Σχολικής Τάξης

Βαθμίδα ποιοτικής κλίμακας	(0-30) Ελλιπής	(31-60) Επαρκής	(61-80) Πολύ Καλός	(81-100) Εξαιρετικός
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΔ (ρούμπρικα)	Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς παραμελεί τον χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για τη θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και, κυρίως δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο.	Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς διαμορφώνει, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, κατάλληλα τον χώρο, ώστε να είναι ασφαλής και παιδαγωγικά λειτουργικός (π.χ. γωνιές ενδιαφέροντος, πίνακας ανάρτησης μαθητικών εργασιών), και παράλληλα, αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες και ορίζει ο ίδιος, ή με τη συνδρομή των μαθητών, τους κανόνες της τάξης, την τήρηση των οποίων απαιτεί, χωρίς παρεκκλίσεις και αντιφάσεις, από όλους τους μαθητές.	Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς <i>(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους)</i> : i) εμπλέκει την πλειονότητα των μαθητών σε μαθησιακή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, ii) δημιουργεί όρους θέσπισης και τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς, ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας, ατομικά ή σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, τους μαθητές στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη, που αναδεικνύουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών, iii) παρακολουθεί με διακριτικότητα την τήρηση των θεσπισμένων κανόνων και παρεμβαίνει μεθοδευμένα και	Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης <i>(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους)</i> i) φροντίζει για την ομαλή ένταξη στις μαθητικές ομάδες και στη σχολική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ασχέτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, μεριμνώντας ιδιαίτερα για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης, ii) μελετά βαθύτερα τα αίτια και τις συνθήκες δύσκολων περιπτώσεων μαθητικής συμπεριφοράς ("βιογραφία" μαθητικού παραπτώματος), iii) εξετάζει ποιες από τις αντιδράσεις των μαθητών

			κλιμακωτά στις παρεκκλίσεις, φροντίζοντας να μην στέλνει αντιφατικά μηνύματα, iv) ανατροφοδοτεί θετικές μορφές συμπεριφοράς και ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, v) εμπλέκει ενεργά την τάξη στην παρακολούθηση των συστηματικών παραβάσεων των κανόνων αλλά και στη θέσπιση συνεπειών, ανάλογων με την ηλικία και τη φύση του παραπτώματος, όπου τούτο είναι εφικτό. vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για την οργάνωση της σχολικής τάξης του με παιδαγωγικό τρόπο.	αποβλέπουν στην προσέλκυση προσοχής, αναγνώρισης, αποδοχής και δεν δρα εν θερμώ, αλλά επεξεργάζεται πλάνο για την αντιμετώπισή τους, στο οποίο θέτει όρια και ορίζει συνέπειες, v) εμπλέκει και άλλους συναδέλφους στη διαμόρφωση του πλάνου για κοινή στάση και, όπου κρίνεται σκόπιμο και εφικτό, και τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.
--	--	--	--	---

ΔΕΙΚΤΕΣ: Αξιολογητής παρατηρεί ποιοι από αυτούς ισχύουν, σε ποιο βαθμό συχνότητας και αποτελεσματικότητας και ανάλογα βαθμολογεί	ΟΤ1.1 απουσία επιμέλειας χώρου τάξης ευθύνης και παιδαγωγικής λειτουργικότητας ΟΤ1.2 απουσία κανόνων συμπεριφοράς ΟΤ1.3 απουσία προσπάθειας διαχείρισης προβλημάτων ΟΤ1.4 αντιμετώπιση προβλημάτων με μη παιδαγωγικούς ή/και αναποτελεσματικούς τρόπους	ΟΤ2.1 ασφαλής και λειτουργική διαμόρφωση χώρου τάξης ευθύνης ΟΤ2.2 διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς τάξης ΟΤ2.3 λειτουργική αξιοποίηση διδακτικού χρόνου ΟΥ2.4 συνεπής και αποτελεσματική επίβλεψη τήρησης κανόνων	ΟΤ3.1 αξιοποίηση διδακτικού χρόνου από πλειονότητα μαθητών ΟΤ3.2 συνδιαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς ευρύτερης εφαρμογής σε συνεργασία με συναδέλφους ΟΤ3.3 παρακολούθηση τήρησης κανόνων και κατάλληλη ανατροφοδότηση ΟΤ3.4 εμπλοκή τάξης στην τήρηση κανόνων και θέσπιση συνεπειών, ανάλογα με ηλικιακά και κοινωνικά δεδομένα τάξης	Επιπλέον(παρατηρούνται τα παρακάτω ή ισοδύναμά τους): ΟΤ4.1 μελέτη βιογραφίας μαθητικών "παραπτωμάτων" ΟΤ4.2 ένταξη στις μαθητικές ομάδες όλων των μαθητών ασχέτως προέλευσης και λοιπών χαρακτηριστικών ΟΤ4.3 εμπλοκή συναδέλφων και μαθητών στη διαμόρφωση κοινού πλάνου.
--	--	--	--	--

3. Οργάνωση Σχολικής Τάξης - Ενδεικτικά Παραδείγματα

Στη συνέχεια παρατίθεται ο δεύτερος από τους δείκτες με ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς στην εξέλιξή τους από βαθμίδα/επίπεδο σε βαθμίδα/επίπεδο και μέχρι τις δύο πρώτες βαθμίδες. Σας ζητείται να συμπληρώσετε με ενδεικτικά παραδείγματα συμπεριφοράς τις δύο επόμενες βαθμίδες “πολύ καλός” και “εξαιρετικός”.

ΔΕΙΚΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ΟΤ1.2 Ελλιπής “Απουσία κανόνων συμπεριφοράς”	Δεν γίνεται καμιά αναφορά σε κάποιου είδους κανόνες ή συμφωνίες για οργάνωση των διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών που να δείχνει ότι υπάρχει κάποιου είδους οργάνωση της εργασίας.
ΟΤ2.2 Επαρκής “Διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς τάξης”	Κατά τη διαδικασία μάθησης εκπαιδευτικός αναφέρει “Πριν προχωρήσουμε στην εργασία μας, πρέπει να αποφασίσουμε πώς θα δουλέψουμε. Ποιος θα κάνει τι”. Εναλλακτικά, μπορεί οι ίδιοι οι μαθητές με τα λόγια και τις πράξεις τους να δείχνουν πως έχουν ενσωματώσει στο ρεπερτόριό τους κάποιους κανόνες, ή να φαίνεται ότι υπάρχει οργάνωση εργασίας την οποία κατανοούν όλοι.
ΟΤ3.2 Πολύ Καλός “Συνδιαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς ευρύτερης εφαρμογής σε συνεργασία με συναδέλφους”	
ΟΤ4.2 Εξαιρετικός “Ένταξη στις μαθητικές ομάδες όλων των μαθητών ασχέτως προέλευσης και λοιπών χαρακτηριστικών	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Ταυτοποιήστε τις παρακάτω περιγραφές. Σε ποιο κριτήριο ανήκουν;

Περιγραφή	Κριτήριο
Δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση και φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.	ΠΚ
Αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες και ορίζει ο ίδιος, ή με τη συνδρομή των μαθητών, τους κανόνες της τάξης, την τήρηση των οποίων απαιτεί, χωρίς παρεκκλίσεις και αντιφάσεις, από όλους τους μαθητές.	ΟΤ
Εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιεργεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων .	ΠΚ
Εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.	ΔΣ
Δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από εύλαττες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτοεκτίμηση.	ΔΣ

2. Η διδασκαλία είναι εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία ζωντανής και απρόβλεπτης διάδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μεταξύ μαθητών. Διαβάστε τις παρακάτω Μελέτες Περίπτωσης και συζητήστε με τους συναδέλφους σας για τον τρόπο που θα ανατροφοδοτούσατε τις περιπτώσεις αυτές.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1 – ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νηπιαγωγός έχει συγκεντρώσει τους μαθητές στον κύκλο για να τους διαβάσει παραμύθι. Αρχίζει η ανάγνωση της ιστορίας και οι μαθητές παρακολουθούν, αφού κάνουν κάποια σχόλια για την ιστορία χωρίς να τους δώσει τον λόγο η νηπιαγωγός. Με πνεύμα αποδοκιμασίας η νηπιαγωγός τους παρατηρεί «Μην πετάγεστε και μη μιλάτε όλοι μαζί. Δεν το είπαμε αυτό;». Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κάποια παιδιά αρχίζουν να κλωτσούν το ένα τ' άλλο. Ακολουθεί παρατήρηση. Οι μαθητές δεν σταματούν, αλλά σηκώνονται απότομα και αρχίζουν να κυνηγιούνται στον χώρο. Η νηπιαγωγός χάνει την υπομονή της. Τους ακολουθεί φωνάζοντας. Τα υπόλοιπα νήπια χαλαρώνουν και αρχίζουν να φυλλοροούν από τον κύκλο. Η νηπιαγωγός επανέρχεται με τους μαθητές στον κύκλο. Τους χωρίζει και προσπαθεί να επαναφέρει τους μαθητές στο πλαίσιο της ακρόασης παραμυθιού. Τότε αρχίζει συζήτηση και νέος διαπληκτισμός μεταξύ των μαθητών που είχαν προκαλέσει την αρχική ένταση και κάποιων άλλων. Απελπισμένη η νηπιαγωγός στρέφεται προς τον παρατηρητή της διδασκαλίας και αναφωνεί « Δείτε τι τραβάω». Συνεχίζει την προσπάθεια μέχρι την ολοκλήρωση της ώρας. Το άγχος της είναι έκδηλο.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2 – ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην Γ' Δημοτικού στο μάθημα των Μαθηματικών, εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους στόχους του μαθήματος. Στη συνέχεια μοιράζει στις μαθητικές ομάδες φύλλα εργασίας με προβλήματα δύο πράξεων και ζητεί από τους εκπροσώπους των ομάδων να ανακοινώσουν απορίες. Με εξαίρεση μια ομάδα, όπου οι μαθητές δεν μπορούν να συντονιστούν, οι υπόλοιποι σε εύλογο χρονικό διάστημα ανακοινώνουν τις απορίες τους. Ο εκπαιδευτικός ανοίγει τη συζήτηση και παρακινεί όλους τους μαθητές με θετικά σχόλια να μετέχουν: «Ελάτε, μπορείτε να βοηθήσετε τους συμμαθητές σας να λύσουν τις απορίες τους. Τόχete ξανακάνει». Οι μαθητές μετέχουν με ενθουσιασμό.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 3 – ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην Ε' Δημοτικού στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών ο εκπαιδευτικός κάνει πείραμα επίδειξης και έχει σηκώσει μαθητές να κάνουν παρατηρήσεις και να διατυπώσουν υποθέσεις. Ζητεί τη συμμετοχή και των υπολοίπων μαθητών της τάξης. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει καλή επικοινωνία με τους μαθητές. Κάνει συχνά παρατηρήσεις στους αδιάφορους και τους καλεί να συνεισφέρουν στο μάθημα. Εξηγεί απορίες των μαθητών και δίνει κάποιες οδηγίες. Υπάρχει ηρεμία και στρωτές διαδικασίες.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 4 – ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη Β΄ Γυμνασίου καθηγήτρια εξηγεί τους στόχους του μαθήματος και ζητεί από τους μαθητές να γυρίσουν τις καρέκλες τους και να κάτσουν σε ομάδες. Οι μαθητές δυσανασχετούν επειδή δεν το έχουν ξανακάνει. Η καθηγήτρια αποδέχεται τις αντιδράσεις τους με ηρεμία και επανέρχεται στους στόχους του μαθήματος συμπληρώνοντας οδηγίες για τον τρόπο εργασίας. Αξιοποιεί μια μαθητική μικρο-ομάδα ως δείγμα για το προτεινόμενο σχήμα και επαναλαμβάνει την εντολή. Τότε οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες και με έκδηλο ενδιαφέρον μετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Το μάθημα συνεχίζεται σε ευχάριστο κλίμα, αλλά ο χρόνος χάνεται και ο μαθησιακός στόχος δεν επιτυγχάνεται. Η καθηγήτρια αποφασίζει να πάρει και την επόμενη ώρα που τους έχει σε άλλο μάθημα, ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία τους στο τρέχον.

3. α) Επιλέξτε μία από τις παραπάνω Μελέτες Περίπτωσης.

β) Θεωρήστε ότι είστε στη σχολική τάξη, παρακολουθείτε και κάνετε καταγραφές στο προτεινόμενο δελτίο καταγραφών (που ακολουθεί) για το συγκεκριμένο κριτήριο.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ι : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - ΔΕΛΤΙΟ ΕΠΙΤΟΠΙΩΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ

Κριτήρια	Καταγραφές	Σχόλια - Παρατηρήσεις
1. Διαπροσωπικές Σχέσεις		
2. Παιδαγωγικό Κλίμα		
3. Οργάνωση Τάξης		

γ) Διαβάστε τις καταγραφές σας και στη συνέχεια λάβετε τις τελικές αποφάσεις στο Δελτίο Συνολικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού. Μην παραλείψετε να αιτιολογήσετε τις επιλογές σας στη στήλη “Σχόλια”. Η αξιολογική σας κρίση πρέπει να είναι πάντα καλά τεκμηριωμένη.

ΔΕΛΤΙΟ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
 Συμπληρώνεται από το Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος ενσωματώνει την αξιολόγηση του Διευθυντή (πεδίο 4)

	ΤΕΛΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ		ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΧΟΛΙΑ
Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό περιβάλλον(Συντελεστής βαρύτητας 0,75):			



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

