



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τίτλος της Εργασίας

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην ιστορία της
νεοελληνικής εκπαίδευσης**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΓΙΑΝΝΟΥΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΤΙΣ

«Επιστήμες της αγωγής: Ζητήματα ιστορίας, ιστορικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής πολιτικής»

με ειδίκευση «Ιστορία, Εκπαιδευτική πολιτική και ιστορία της εκπαίδευσης»

ΦΛΩΡΙΝΑ,
ΜΑΪΟΣ 2022

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: **Αθανάσιος Καραφύλλης**

Βαθμός: _____

Υπογραφή: Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: **Ιωάννης Μπέτσας**

Βαθμός: _____

Υπογραφή: Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: **Βασίλειος Φούκας**

Βαθμός: _____

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Η συγγραφέας Γιαννούλη Αικατερίνη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	3
Περίληψη	5
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
1. Ορισμός, μοντέλα και μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης	11
1.1 Τι είναι αξιολόγηση	11
1.2.Εκπαιδευτική αξιολόγηση	12
1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	15
1.4. Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	18
1.4.1. Τεχνοκρατικό μοντέλο ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης	18
1.4.2 Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό -μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης.....	19
1.5. Μορφές αξιολόγησης.....	20
1.5.1. Εξωτερική αξιολόγηση	20
1.5.2.Εσωτερική αξιολόγηση	21
1.5.3. Αξιολόγηση από ομοτίμους	24
1.5.4. Αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω.....	24
1.5.5. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες	25
1.5.6. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς	25
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του 20 ^{ου} αιώνα	27
2.1 Οι μεταρρυθμίσεις του 1913-1917.....	27
2.1.2 Όργανα διοίκησης και εποπτείας των σχολείων.....	29
2.2 Η μεταρρύθμιση του 1929.....	31
2.2.1. Ιστορικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο	32
2.2.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	32
2.3.Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.....	33
2.4.Η μεταρρύθμιση του 1976.....	34
2.4.1.Παρουσίαση.....	34
2.4.2.Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης	35
2.5. Η μεταρρύθμιση του 1997	35
2.6. Η περίοδος 2002-2021	36
2.7. Θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων για την αξιολόγηση	45
2.8. Συμπεράσματα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση	48
3. Η αξιολόγηση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.....	52
3.1. Αγγλία	53
3.2. Γερμανία.....	55
3.3. Σουηδία.....	57

3.4. Γαλλία	59
4. Η έρευνα.....	61
4.1. Εισαγωγή.....	61
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	63
4.3. Μεθοδολογία της έρευνας	63
4.4. Συγκέντρωση των δεδομένων	66
4.5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων	67
4.6. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας-Συζήτηση	79
Βιβλιογραφία	85
Ξενόγλωσση	85
Ελληνόγλωσση.....	86
Ιστότοποι	90
Παράρτημα.....	92

Περίληψη

Η παντελής έλλειψη αξιολόγησης των παραγόντων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα είναι αποτέλεσμα της ταύτισης της αξιολόγησης με την καχυποψία, την καταπίεση, τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών από το σώμα των επιθεωρητών. (Παπακωνσταντίνου, 1993)

Σήμερα, από όλους τους διεθνείς οργανισμούς επισημαίνεται η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με βασικό κριτήριο την αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών της έχουν εξελιγμένα συστήματα εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. (Βεργίδης κ.α., 1999)

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προβληματισμού που καταγράφεται στην εκπαιδευτική κοινότητα πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Ως μέθοδος -με βάση τον σκοπό και το αντικείμενό της- επιλέχθηκε η επισκόπηση μικρής κλίμακας με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα στην δύσκολη περίοδο που διανύουμε, λόγω της πανδημίας του covid-19. Το δείγμα αποτέλεσαν 113 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, αλλά ταυτόχρονα θέτουν ορισμένες προϋποθέσεις. Θεωρούν ότι δεν πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία οι γονείς και δεν θα πρέπει να γίνεται σε σύντομα χρονικά διαστήματα, συγκεκριμένα κάθε 3-4 χρόνια. Πιστεύουν επίσης ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάδειξη των δυνατών και των αδύνατων σημείων της. Η πλειονότητα θεωρεί πως η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση των σχολείων και σε συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων.

Τέλος η πλειονότητα κρίνει αρνητικά το ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19 και θεωρεί πως η

αξιολόγηση αυτή την χρονική περίοδο αποτελεί άσκοπη τυπική διαδικασία και πως έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, λόγω Covid-19, και όχι στην αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, ανατροφοδότηση, ποιότητα της εκπαίδευσης, πανδημία covid-19.

Abstract

The entire lack of evaluation of these factors that affect the educational work for the last thirty years in Greece is the result of identifying evaluation with suspicion, with oppression, a sense of control and manipulation of teachers by a body of inspectors (Papakonstantinou, 1993). Today, all international organizations highlight the need to improve the quality, effectiveness, and efficiency of education systems with basic criterion the results. This perception is reinforced by the participation of Greece in the European Union, where the educational systems of the states have developed systems of internal and external evaluation (Vergidis et al, 1999).

Bearing in mind the speculation, which is noticed in the international community, quantitative research was conducted. As a method –based on the aim and object of the study- a small scale overview was chosen through the completion of a questionnaire regarding teachers' beliefs as far as the assessment of the educational work is concerned, and specifically in the difficult period we are going through, due to the covid-19 pandemic. The subjects that participated in the study were 114 teachers of primary education.

The results of the research show the willingness of teachers to implement the assessment, but at the same time set certain conditions. They believe that parents should not participate in the evaluation process and should not be done at short intervals, specifically every 3-4 years. They also believe that evaluation will lead to the empowerment of teachers through feedback and training.

Regarding the evaluation of the educational project at the school unit level, they believe that the self-evaluation of the school unit can contribute to the improvement of the quality of the educational project and to the highlighting of its strengths and weaknesses. The majority believe that the evaluation will lead to the categorization of schools and to mergers and abolitions of school units.

Finally, the majority considers it negative that the self-assessment of school units started in the midst of the Covid-19 pandemic and considers that the assessment at this time is a pointless formal process and that priority should be given to the difficult conditions prevailing in schools, due to Covid-19, and not in the rating.

Keywords

Teacher evaluation, school unit self-assessment, feedback, quality of education, pandemic covid-19.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αξιολόγηση τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ένα αναγκαίο εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005) Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών είναι μια ευαίσθητη πτυχή στον χώρο της εκπαίδευσης. Με την παρουσία της αλλά και με την απουσία της αναπαράγει προβληματισμούς και αντιδράσεις. Είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη κι αυτό γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το εκάστοτε κοινωνικό, ιστορικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο που υφίσταται κάθε χρονική στιγμή. (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Για να περιγράψει μια αξιολογική κατάσταση και να διαφυλαχθεί το έργο των αξιολογητών θα πρέπει πρωταρχικά να έχουν οριστεί τρία αναγκαία στοιχεία. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης, ο σκοπός για τον οποίο γίνεται και τα κριτήρια στα οποία θα στηριχθεί. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται στο τι ακριβώς θα αξιολογηθεί, ανεξάρτητα αν είναι πρόσωπο ή πράγμα. Μπορεί δηλαδή το αντικείμενο να είναι έμψυχο ή και άψυχο, μεμονωμένο άτομο ή ομάδα, απλό ή σύνθετο. Το δεύτερο αναγκαίο συστατικό της αξιολόγησης είναι ο σκοπός της, δηλαδή η αιτία για την εφαρμογή της. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται να διευκρινιστεί για ποιο λόγο αξιολογείται ένα αντικείμενο, εφόσον όμως έχει προηγηθεί ο σαφής προσδιορισμός του. Η τρίτη πτυχή για την περιγραφή μιας αξιολόγησης είναι τα κριτήρια τα οποία έχουν μεγάλη σημασία διότι σε αυτά στηρίζεται η κρίση που θα προκύψει από την αξιολόγηση. Ο τρόπος επιλογής των κριτηρίων δείχνει το επίπεδο « επιστημονικότητας της αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 2002).

Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται από την ίδρυση του ελληνικού κράτους από τον Καποδίστρια το 1830 και στη συνέχεια επί Όθωνα, όπου η διοίκηση της εκπαίδευσης τέθηκε στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και θεσμοθετήθηκε ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή. Ο θεσμός του Επιθεωρητή παρέμεινε στο προσκήνιο για ενάμιση περίπου αιώνα, με πολλές διαφοροποιήσεις και αντιπαλότητες μεταξύ του εκπαιδευτικού κλάδου και του πολιτικού κόσμου, μέχρι το

1982, όπου έπαψε να υφίσταται οριστικά. (Κρανά & Βρυωνίδης, 2017) Με τον Νόμο 1304/1982 (στο ΦΕΚ 144/7-12-1982) καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και επιχειρήθηκε η αντικατάστασή του από τον Σχολικό Σύμβουλο. Τα δύο Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων (Σ.Π.Δ.) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως προέβλεπε ο Ν. 1304/82, δημοσιοποιήθηκαν το 1984 και το 1985, αλλά απορρίφθηκαν από την Ο.Λ.Μ.Ε. Ακολούθησε η ψήφιση του Νόμου Πλαισίου 1566/1985 (στο ΦΕΚ 167/30-9-1985) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που επανέφερε το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και δύο Σ.Π.Δ., το 1987 και το 1988, όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προβλεπόταν να πραγματοποιείται με τη συνεργασία δύο Σχολικών Συμβούλων και του Σχολικού Διευθυντή. Το 1992 δημοσιοποιήθηκε ένα ακόμα Σ.Π.Δ. και στη συνέχεια, τον Αύγουστο του 1993, εκδόθηκε το πρώτο Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) για την αξιολόγηση. Πρόκειται για το Π.Δ. 320/1993 (στο ΦΕΚ 138/25-8-1993), όπου επισημαίνεται ο ιδιαίτερος ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, τόσο στον προγραμματισμό όσο και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο επόμενος σημαντικός σταθμός στο θέμα της αξιολόγησης ήταν το 1997, επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη. Με το Νόμο 2525/1997 (στο ΦΕΚ 188/23-9-1997), την Δ2-1938/26-2-1998 Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) (στο Φ.Ε.Κ. 189/27-2-1998) και το 140/1998 Προεδρικό Διάταγμα (στο ΦΕΚ 107/20-5-1998) θεσπίστηκε ένα νέο όργανο, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), στο οποίο ανατέθηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, από κοινού με το Σχολικό Σύμβουλο και το Σχολικό Διευθυντή. Βέβαια ποτέ το Σ.Μ.Α. δε συστάθηκε για να ασκήσει τα καθήκοντά του, μέχρι που καταργήθηκε το 2002 με το Νόμο 2986/2002 (στο ΦΕΚ 24/13-2-2002).

Έτσι, τυπικά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μέχρι και σήμερα καθήκον των Σχολικών Συμβούλων και των Σχολικών Διευθυντών, χωρίς όμως ποτέ να έχει ασκηθεί ουσιαστικά. Στο Νόμο 3848/2010 (στο ΦΕΚ 71/19-5-2010), ορίζεται επιπλέον ένας εκπαιδευτικός σε ρόλο μέντορα για τους νεοδιόριστους/στις, με χαρακτήρα συμβουλευτικό και όχι ελεγκτικό, καθώς και με τους Νόμους 4024/2011 (στο ΦΕΚ 226/27-10-2011) και 4072/2012 (στο ΦΕΚ 86/11-4-2012), που οδήγησαν στο πρόσφατο Σ.Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το τελευταίο συντάχθηκε και με βάση τις προτάσεις Ειδικής Ομάδας Εργασίας -που συστάθηκε για το λόγο αυτό- για ένα σύστημα

αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού) και οι οποίες στάλθηκαν το Νοέμβρη του 2012 για διαβούλευση στην Δ.Ο.Ε. και την Ο.Λ.Μ.Ε. Οι πιο πρόσφατες προσπάθειες για εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού έγιναν με τους νόμους 4547/2018 (στο ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018), 4823/2021 (στο ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 και την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021 (στο ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021) όπου πλέον καταργείται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και οι αρμοδιότητές του μεταφέρονται στο νέο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου όπου στη συνέχεια μετονομάζονται Σύμβουλοι Εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία περιέχει τέσσερα κεφάλαια, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα, όπου παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας. Στα τρία πρώτα κεφάλαια αναπτύσσουμε το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηριζόμαστε για να συγκροτήσουμε και να απαντήσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στο τελευταίο κεφάλαιο περιγράφουμε βήμα προς βήμα τη σχετική έρευνα μας,. Αναλύουμε τη μέθοδο που ακολουθήσαμε για την υλοποίηση της έρευνας, προσκομίζοντας το προφίλ των συμμετεχόντων, το υλικό μας, τη διαδικασία που ακολουθήσαμε και αναλύουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας, τα οποία παραθέτουμε ξεχωριστά για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εργασία μας. Παρόλο που έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί το συγκεκριμένο θέμα με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και αίσθηση ευθύνης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με παρελθόντα έτη. Ένας λόγος που δικαιολογεί το γεγονός αυτό είναι η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων όπως προβλέπεται στο νόμο 4823/2021 και η επιβολή του στους/στις εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με την εφαρμογή των πρωτοκόλλων που αφορούν την πανδημία, γεγονός που αναμένεται να αναδείξει πτυχές του προβλήματος που σε εποχές ευημερίας υποκρύπτονταν είτε για λόγους σκοπιμότητας είτε για λόγους αμέλειας.

1. Ορισμός, μοντέλα και μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης

1.1 Τι είναι αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που υφίσταται σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Είτε πρόκειται για μια κοινή προσπάθεια που αφορά την καθημερινή ζωή, είτε πρόκειται για οργανωμένη και συστηματική αξιολόγηση, αποτελεί αναπόσπαστο και καθοριστικό στάδιο κάθε διαδικασίας. Όπως αναφέρει και ο R. Howsman (στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) *«όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση»*.

Στην διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα απόψεων για την έννοια και τον ορισμό της αξιολόγησης. Οι Worthen και Sanders (στο Σαρδέλης, 2011) θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι η οριοθέτηση της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος, διαδικασίας κ.λπ. Ο Galloway (στο Σαρδέλης, 2011) ισχυρίζεται ότι ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων. Ενώ ο Dressel (στο Σαρδέλης, 2011) υποστηρίζει ότι αξιολόγηση είναι αφενός η διαδικασία οριοθέτησης της αξίας ενός περιστατικού ή ενέργειας, αφετέρου όμως είναι και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής.

Σύμφωνα με τις Ξυροτύρη- Κουφίδου (2001), αναφερόμενες στην αξιολόγηση μιας επιχείρησης, θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέτρο ελέγχου του βαθμού στον οποίο το στέλεχος έχει συντελέσει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την τυπική οργάνωση και τους οποίους οφείλει να επιζητήσει. Συγκροτεί μια δομημένη διαδικασία που στοχεύει στο να αξιολογήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εργαζόμενου στην αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

Ορισμένοι λόγοι που επιβάλουν την αξιολόγηση είναι οι ακόλουθοι (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004):

- η εξακρίβωση εάν ο εργαζόμενος είναι ο κατάλληλος για μια θέση εργασίας κατά πόσο γίνεται σωστή χρήση των δεξιοτήτων του εργαζομένου στη θέση που έχει τοποθετηθεί,
- ο καθορισμός της μελλοντικής απασχόλησης του εργαζομένου (για παράδειγμα η παραμονή στη συγκεκριμένη θέση, η μετακίνηση του, η προαγωγή του κ.τ.λ.)

- ο εντοπισμός πεδίων δράσης ή καθηκόντων όπου η απόδοση είναι χαμηλότερη από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, αλλά μπορεί να βελτιωθεί αν παρασχεθεί η κατάλληλη εκπαίδευση,
- ο εντοπισμός των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών.

1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ένας από τους τομείς στον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι και η εκπαίδευση. Η ύπαρξη ενός πλαισίου αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν σημαίνει ότι κάτι «δεν δουλεύει» σωστά αλλά ότι η αξιολόγηση προκύπτει από την ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος για διαρκή βελτίωση. Κατά κανόνα, ό,τι δεν αξιολογείται, υποβαθμίζεται και, συχνά, ό,τι αξιολογείται βάσει σταθμισμένων επιδόσεων, κακοποιείται και αυτό ισχύει όταν η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν γίνεται με παιδαγωγικούς όρους και τρόπους.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνει πέντε πεδία: 1. Τι σημαίνει το ρήμα «αξιολογώ», 2. τι αξιολογείται. 3. ποιος αξιολογεί, 4. πως αξιολογείται το αντικείμενο αξιολόγησης και 5. ποια είναι η χρήση του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Ματσαγούρας, 2019). Σύμφωνα με το πρώτο πεδίο ο Tyler (στο Σαρδέλης, 2011) ήταν ο πρώτος που διατύπωσε άποψη για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση την οποία θεωρεί ως τη μέθοδο του καθορισμού του βαθμού στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς. Σύμφωνα με τον Σιγάλα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια συλλογική και πολυεπίπεδη διαδικασία, κατά την οποία μέσα από την εκτίμηση προσώπων, φορέων και θεσμών αξιολογείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η Κασσιμάτη ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, στο σύνολό του, αξιολογείται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Ματσαγούρας, 2019). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που έχουν ως στόχο την αποτίμηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει μία πληθώρα ορισμών για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αυτό οφείλεται αφενός ότι είναι σχετικά πρόσφατη η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως επιστημονικής περιοχής και αφετέρου χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία άλλων επιστημών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται με τους όρους *assessment* (=αποτίμηση) και *evaluation* (=αξιολόγηση), με τον πρώτο να αναφέρεται στην αξιολόγηση των μαθητών και τον δεύτερο στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, των δομών και των θεσμών του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2019).

Σύμφωνα με το δεύτερο πεδίο (τι αξιολογείται), αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να είναι το έργο του εκπαιδευτικού, το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το έργο ενός σχολικού συμβούλου, κάποια εκπαιδευτική καινοτομία, ένα αναλυτικό πρόγραμμα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές/τριες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κ.α.

Ως προς το τρίτο πεδίο (ποιος αξιολογεί) το υποκείμενο της αξιολόγησης μπορεί να είναι ένας εσωτερικός παράγων, όπως για παράδειγμα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ή μπορεί να είναι ένας εξωτερικός παράγων όπως ένα ανεξάρτητο σώμα αξιολογητών ή μπορεί να υπάρχει συνδυασμός των δύο αυτών παραγόντων. Όπως και να έχει όμως οι περισσότερες πολεμικές, κριτικές ή επιφυλάξεις σχετικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού εστιάζονται στο πόσο αντικειμενικός και αμερόληπτος μπορεί να είναι ο φορέας της αξιολόγησης.

Σχετικά με το τέταρτο πεδίο η συζήτηση αφορά τους δείκτες της αξιολόγησης και την εγκυρότητά τους. Δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση η απεικόνιση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού του οποίου το έργο αξιολογείται. Ένα μοντέλο αξιολόγησης με σοβαρές αδυναμίες μπορεί να υπονομεύσει την αξιολόγηση εν γένει ως αναγκαία και χρήσιμη πρακτική και να δικαιώσει εκείνους οι οποίοι αντιτίθεται σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης.

Το τελευταίο πεδίο αναφέρεται στις διάφορες χρήσεις του αποτελέσματος της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Η πιο συνηθισμένη χρήση αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στην προαγωγή του ή τη στασιμότητά του. Άλλη μία χρήση του αποτελέσματος της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού βρίσκεται στην βελτίωση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, όταν η αξιολόγηση δείξει ότι υπάρχουν περιοχές που χρήζουν βελτίωσης. Ακόμα όμως και αυτή η χρήση της αξιολόγησης, με την άρση τυχόν αδυναμιών ορισμένων εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή από μία μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι δεν πρέπει να φαίνεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί με αδυναμίες ή εκπαιδευτικοί που ξεχωρίζουν θετικά (Ματσαγγούρας, 2019).

Ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης, 1992) ορίζει τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και τον εντοπισμό των λόγων που εμποδίζουν την πιθανή ή ικανοποιητική επίτευξη της διαδικασίας, προκειμένου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση δεν είναι μια λογιστική ενέργεια, είναι μόνο ένα αρχείο της απόδοσης των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: καθορίζεται η απόδοση των εκπαιδευτικών επενδύσεων, παρακολουθείται η επιτυχία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η επάρκεια των εκπαιδευτικών εργαλείων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν επίσης ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει έναν συνδυασμό διαφορετικών στόχων, οι οποίοι είναι, μεταξύ άλλων:

- τα κριτήρια,
- τα μέσα,
- το πλαίσιο αξιολόγησης,
- την ταυτότητα των αξιολογητών.

Σε όλες τις περιπτώσεις, παρά τις διαφορές, μια κοινή βασική υπόθεση είναι η θέση ότι η εκπαίδευση ως μια εσκεμμένη και συνειδητή διαδικασία, θέτει στόχους, επιλέγει και ενεργοποιεί γνωστικά και συναισθηματικά Εκπαιδευτικούς και Μαθητές/τριες για να επιτύχει το σκοπό της.

Λόγω της πολυπλοκότητας και της αυξημένης δυσκολίας του έργου, είναι απαραίτητο να υπάρχει παιδαγωγική παρακολούθηση και κατάλληλη ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια, προκειμένου να χαρακτηριστούν θετικά οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές, να τροποποιηθούν αμέσως οι αναποτελεσματικές πρακτικές και να ενθαρρυνθεί η δοκιμή νέων προσεγγίσεων.

Στη χώρα μας το Π.Δ. 152/2013, ορίζει ως σκοπό της αξιολόγησης τη συμβολή της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Αυτός ο στόχος προωθείται μέσω ατομικών στόχων, οι οποίοι επεκτείνουν και αλλάζουν τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα από:

- την άμεση ανατροφοδότηση και καθοδήγησή τους από έναν έμπειρο εκπαιδευτή,
- τη συστηματική συμμετοχή τους σε (πριν και μετά) διδακτικές δραστηριότητες σχεδιασμού και στόχευσης, εναλλακτικών προσεγγίσεων και προβληματισμού,
- της συχνής συνεργασίας με τους συναδέλφους τους σε θέματα τάξης, όπως από κοινού προγραμματισμός και αμοιβαίες επισκέψεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων σχολικής βίας ή εκπαιδευτικής δομής, βελτιώνοντας τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας,
- την κριτική και ανακλαστική εξέταση των προσωπικών τους πρακτικών σε σχέση με τις παραμέτρους του πλαισίου της τάξης, τη σχολική μονάδα και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο,
- την άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με τη σχολική εκπαίδευση, εστιασμένη σε συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- την εστίαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες που συλλέγουν, επεξεργάζονται και ερμηνεύουν δεδομένα που ενεργοποιούνται
- τις διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης,
- την εξασφάλιση συνθηκών ισότητας τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύνδεση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών με την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση που απαιτείται από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Παραδοσιακά και μέχρι σήμερα στην κοινή αντίληψη εκπαιδευτικών και κοινωνίας ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως η σπουδαιότερη παράμετρος της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δημ. Γληνός (στο Ματσαγγούρας, 2019): *« Και είναι πασίγνωστον, ότι άμα εξασφάλισης προοδευτικόν, ειλικρινή, μορφωμένον, ζηλωτήν διδάσκαλον ενδιαφερόμενον περί του έργου του, διαρκώς ανασκοπούντα και βελτιώνοντα αυτόν, άμα εξασφάλισης διδάσκαλον, διανοητικώς, ηθικώς και οικονομικώς ελεύθερον και αυτοτελή, εξασφάλισες ήδη τα εννέα δέκατα της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου».*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας ρόλος, ο οποίος έχει μεταβληθεί κατά την ιστορική εξέλιξή του και αυτό οφείλεται τόσο στην δομή και στην μορφή λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού όσο και στις πολιτικές, κοινωνικές, επιστημονικές και τεχνολογικές συνθήκες που επικρατούν. Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία στην υλοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού οφείλονται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να φέρει σε πέρας τις αρμοδιότητές του από τη μία με βάση τους νόμους, τις εγκυκλίους, τα αναλυτικά προγράμματα κ.α. και από την άλλη με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση. Το πως ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από διαφορετικούς παράγοντες όπως: α) *οι κοινωνικές ομάδες επιρροής* με τις προσδοκίες τις οποίες αποδίδουν στον ρόλο του, δηλαδή οι μαθητές/τριες, οι γονείς, οι συνάδελφοι, η σχολική διοίκηση, η κοινή γνώμη κ.α., β) *η σχολική πραγματικότητα* με τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, γ) *η επαγγελματική κατάρτιση* και συνολικά *η συγκρότηση της προσωπικότητάς του*.

Οι επιμέρους ρόλοι που επιτελεί ο εκπαιδευτικός συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Έτσι ο εκπαιδευτικός επιτελεί το ρόλο του *παιδαγωγού, του διδασκάλου, του αξιολογητή και του επόπτη*.

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός. Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, παιδαγωγός είναι το άτομο που «άγει», που καθοδηγεί δηλαδή το παιδί. Με λίγα λόγια ο εκπαιδευτικός θεωρείται ένα άτομο από το οποίο και με το οποίο μαθαίνει κανείς. Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός οφείλει να έχει την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση για να λειτουργεί υπεύθυνα στην παιδαγωγική πράξη κάτι το οποίο θα συμβάλλει στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκαλος. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της διαδικασίας της διδασκαλίας, παρέχοντας στον μαθητή γνώσεις, όπως γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση κ.α. με τελικό σκοπό την ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών, συναισθηματικών και πολιτισμικών δεξιοτήτων του μαθητή και συνακόλουθα την ένταξη του στην αγορά εργασίας. Έτσι ένας καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός που διαθέτει την ικανότητα να διευθύνει την τάξη του, να ελέγχει τις δραστηριότητες των μαθητών, να χειρίζεται με επιδεξιότητα τα προβλήματα που ανακύπτουν, να κάνει χρήση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας να συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των

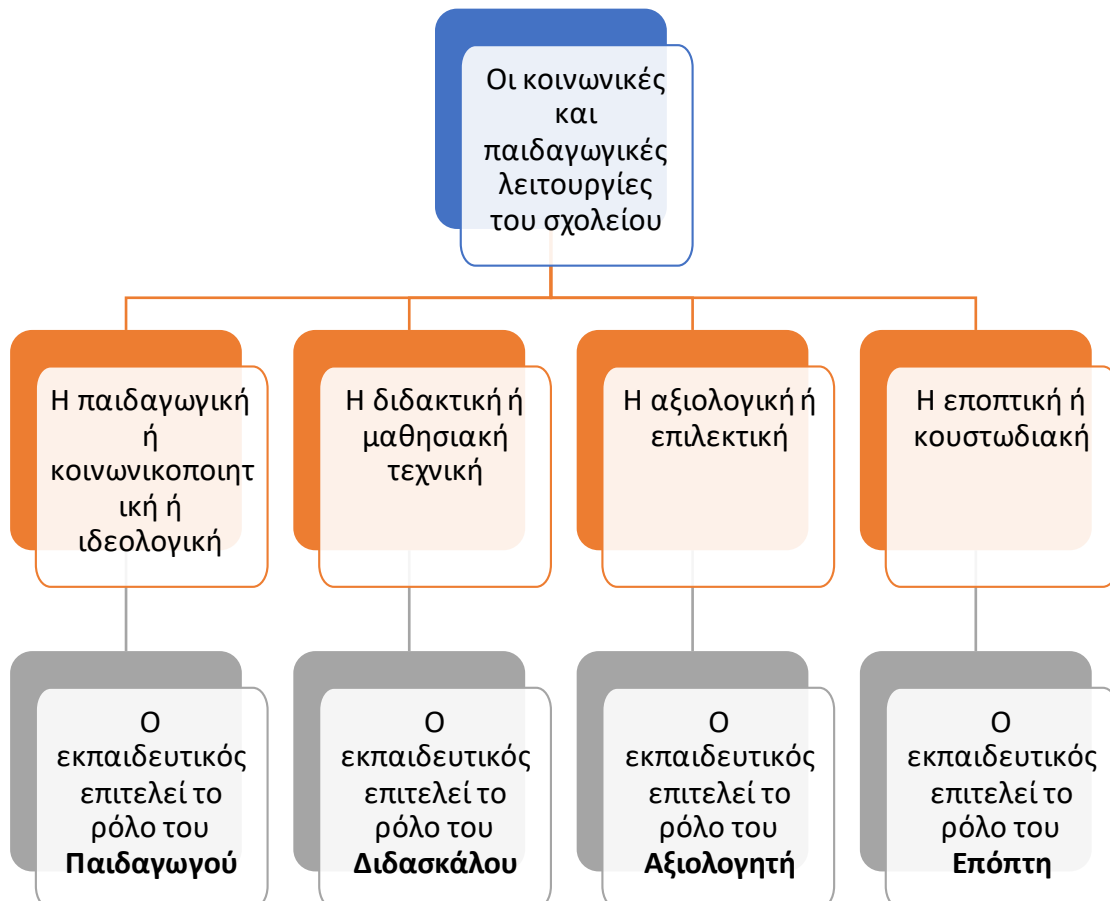
μαθητών και να ενημερώνεται για τις εξελίξεις του αντικειμένου του, για να επιτελεί πιο αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό του έργο.

Ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης και να αξιολογεί συνολικά τη εκπαιδευτική διαδικασία και να προβεί στη διάγνωση των ικανοτήτων, των αναγκών και των ελλείψεων του μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός ως επόπτης. Ο εκπαιδευτικός έχει ως αρμοδιότητα την εποπτεία και φύλαξη του μαθητή, που συμβάλλει στην προστασία της σωματικής ακεραιότητας, της ασφάλειας και της υγείας του καθώς και στην αξιοπρεπή διαβίωση του στο σχολείο.

Παράλληλα με τους ρόλους αυτούς ο εκπαιδευτικός επιτελεί και έναν ακόμα ρόλο αυτό του *δημοσίου υπαλλήλου*, τον οποίο επιφορτίζεται από τη στιγμή που διορίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική συμπεριφορά του υπάγεται στον διοικητικό – δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία (Κωνσταντίνου, 2015).

Διάγραμμα 1: Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού



1.4. Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Τα δύο βασικά μοντέλα αξιολόγησης είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό (μοντέλο ελέγχου) και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό (μοντέλο ανάπτυξης). Το πρώτο επικεντρώνεται σε ποσοτικά μετρήσιμα στοιχεία και το δεύτερο προβάλλει την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Νασίκα, 2014).

1.4.1. Τεχνοκρατικό μοντέλο ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης

Το μοντέλο αυτό αποτελεί την πιο παλιά και την πιο διαδεδομένη μορφή αξιολόγησης. Υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου που εστιάζει στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στις αδυναμίες ή στις δυνατότητες του αξιολογούμενου. Σ' αυτό το μοντέλο κυριαρχεί η έννοια της αποτελεσματικότητας, όπου αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που παράγει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα όπως γνώση και δεξιότητες (Αδάμ, 2017).

Μια τέτοια αξιολόγηση, από τη μία, είναι αντικειμενική γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα η βαθμολόγηση των μαθητών. Ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (tests). Από την άλλη όμως, σε αυτό το αξιολογικό μοντέλο ασκήθηκε έντονη κριτική κυρίως γιατί στην εκπαίδευση δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα. Επίσης μια αξιολόγηση που ελέγχει και συχνά τιμωρεί, μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμούς όπως μαθητική διαρροή ή συρρίκνωση των σχολικών μονάδων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στη χώρα μας μέχρι και τη δεκαετία του 1970 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασιζόταν στο τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο μιας και η αξιολόγηση γινόταν από τον επιθεωρητή ο οποίος συνέτασσε τις «εκθέσεις αξιολόγησης», όπου βαθμολογούνταν η παιδαγωγική, διοικητική και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε σε υπέρτατο βαθμό από τον εκπαιδευτικό κλάδο, καθώς οι επιθεωρητές κατηγορήθηκαν για κατάχρηση της εξουσίας που κατείχαν με αποτέλεσμα να καταργηθεί με νόμο το 1982 (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

1.4.2 Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό -μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία στο μοντέλο αυτό ξεφεύγει από τον τυπικό έλεγχο μετρήσιμων μεγεθών και συλλέγει τα δεδομένα με συστηματική παρατήρηση, παρακολούθηση της διδασκαλίας, ερωτηματολόγια κ.α. Κύριος στόχος είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων, με σκοπό πρώτα την κατανόηση και ερμηνεία τους και στη συνέχεια την βελτίωσή τους (Νασίκα, 2014). Η αξιολόγηση αυτού του τύπου ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της, την ανατροφοδοτεί και την αναβαθμίζει. Επομένως προβάλλεται η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο, ο οποίος έχει ως στόχο να προαγάγει στον αξιολογούμενο την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Παρόλα αυτά το μοντέλο αυτό δεν χρησιμοποιείται ευρέως καθώς έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα που έχει. Ο αξιολογητής δεν χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και δεν χρησιμοποιεί προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Εξάλλου η μεγάλη χρονική διάρκεια που απαιτεί μια τέτοιου είδους αξιολόγηση αποτρέπει την εφαρμογή της (Αδάμ, 2017).

Το μοντέλο αυτό θεωρείται το προσφορότερο και καταλληλότερο είδος αξιολόγησης για ένα σύστημα που επιδιώκει την αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε η αξιολόγηση θα πρέπει να προσανατολίζεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι των εκπαιδευτικών, όπως παλιότερα, απαλλαγμένα από κάθε διαδικασία ελέγχου και χειραγώγησης.

Δεν μπορούμε να αξιώσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού χωρίς να προηγείται ένα σύστημα αξιολόγησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Με λίγα λόγια υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης όπως είναι : τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση κ.τ.λ. και επομένως μιλάμε για συνολική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Είναι αδιαμφησβήτητο ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης, που βιώνουν οι μαθητές/τριες στα σχολεία με καλά και άφθονα βιβλία, με υπολογιστές, με καλά εξοπλισμένες αίθουσες, με τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών κ.τ.λ., είναι υψηλότερη σε σχέση με σχολεία όπου οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να κάνουν μάθημα σε τάξεις με υπερβολικό αριθμό μαθητών, με

ανεπαρκές διδακτικό υλικό και ελλιπές πρόγραμμα. Κατά συνέπεια, οι άσχημες συνθήκες μπορούν να υποσκάψουν την αποτελεσματικότητα κάθε δασκάλου (Darling-Hammond, 2015).

1.5. Μορφές αξιολόγησης

Η εφαρμογή μίας τόσο πολύπλοκης διαδικασίας, όπως είναι η αξιολόγηση, δεν είναι εύκολη υπόθεση και ειδικά στην περίπτωση της χώρας μας όπου η απουσία, για πολλές δεκαετίες, αξιολογικών διαδικασιών και οι αυξανόμενες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς (αύξηση των μαθητών ανά τάξη, μείωση διαθέσιμων πόρων κ.α.) κάνουν την κατάσταση ακόμα πιο δύσκολη.

Η αξιολογική διαδικασία διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική ανάλογα με τη θέση του ατόμου, που καλείται να διεξάγει την αξιολόγηση, ως προς τον αξιολογούμενο. Όταν ο αξιολογητής ανήκει στον αξιολογούμενο φορέα τότε η αξιολόγηση θεωρείται εσωτερική, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν έχει σχέση με τον φορέα ή το προσωπικό του, τότε μιλάμε για εξωτερική αξιολόγηση. Στελέχη παιδαγωγικής στήριξης όπως ο Σχολικός Σύμβουλος – Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου θεωρούνται εσωτερικοί αξιολογητές. Και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανήκει στους/στις εσωτερικούς αξιολογητές, μόνο σε τομείς του εκπαιδευτικού έργου που μπορεί να έχει άποψη. Από την άλλη, στη χώρα μας, με τον Νόμο 2525/1997, άρθρο 8, συστάθηκε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εξωτερικής αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2019).

1.5.1. Εξωτερική αξιολόγηση

Στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζεται κυρίως η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Έτσι βασική λειτουργία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας κριτήρια κεντρικά διαμορφωμένα έτσι ώστε όποιος αξιολογητής και αν τα χρησιμοποιήσει να οδηγηθεί στα ίδια συμπεράσματα (Νασίκα, 2014).

Η *επιθεώρηση* είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και ταιριάζει περισσότερο σε γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξιολόγηση που ασκεί ο επιθεωρητής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως οι μέθοδοι αξιολόγησης, το φάσμα των αρμοδιοτήτων τους κ.α., γι' αυτό άλλωστε δεν έχει πολλούς υποστηρικτές. Η δεύτερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η

παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αρμοδιότητα την οποία έχουν ορισμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας το Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, η Διεύθυνση Μηχανογράφησης, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.α. Η τρίτη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, δηλαδή οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, αφορούν αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως την επίδοση των μαθητών, τα διδακτικά βιβλία, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, η επέκταση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση κ.ο.κ (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει και θετικά και αρνητικά στοιχεία. Οι υποστηρικτές της τονίζουν ότι εξασφαλίζει την διατήρηση του ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και είναι αξιόπιστη καθώς οι αξιολογητές δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική μονάδα. Από την άλλη οι επικριτές της θεωρούν ότι δίνει έμφαση μόνο σε πρόσωπα και παραμερίζει άλλα σημαντικά στοιχεία όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Νασίκα, 2014).

1.5.2.Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, ακόμα και γονείς) που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται και διακρίνεται σε δύο είδη:

- σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στην εκπαιδευτική ιεραρχία αξιολογούν τους κατώτερους και θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως της επιθεώρησης.
- σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης όπου οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αυτή εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η λήψη αποφάσεων γίνεται σε τοπικό επίπεδο (Μαντάς κ.α., 2009).

Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές για το πως πρέπει να γίνεται η εσωτερική αξιολόγηση αφού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και είναι ένα με την ιδιαίτερη ιστορία και φυσιογνωμία του κάθε σχολείου. Επομένως όπως και κάθε σχολείο, έτσι και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι μοναδική (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στον ευρωπαϊκό χώρο η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό βασίζεται κυρίως στην ανάγκη για συμμετοχή ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας στην διαδικασία της αξιολόγησης. Έτσι είναι υποχρεωτική σε 22 χώρες και συνιστάται σε άλλες 6 (Μαντάς κ.α., 2009). Βέβαια, για να είναι επιτυχημένη η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, θα πρέπει να πειστούν όλοι οι συμμετέχοντες για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οφέλη από τη διαδικασία αυτή, να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων και η τήρηση εχεμύθειας. Επίσης απαραίτητη σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι και η παρουσία ενός κριτικού φίλου όπως λέγεται, ενός δηλαδή εξωσχολικού παράγοντα που θα προσφέρει στο σχολείο την οπτική του «τρίτου προσώπου» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρείται απαραίτητη καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως θα πρέπει οι ίδιοι να συμμετέχουν και να έχουν άποψη για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Νασίκα, 2014).

Μερικά από τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης είναι:

- συμβάλλει στη βελτίωση κάθε σχολικής μονάδας καθώς ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας, της συνεργασίας, και της συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης.
- Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Κινητοποιεί όλες τις ομάδες του σχολείου, μέσω δραστηριοτήτων, και κυρίως τους μαθητές/τριες.

Υπάρχουν όμως και μειονεκτήματα όπως (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

- Παρατηρείται μια δυσκολία σύνδεσης της σχολικής μονάδας με άλλες σχολικές μονάδες.
- Οι εσωτερικές συγκρούσεις δύσκολα επιλύονται και παρουσιάζεται μια αδυναμία συλλογής στοιχείων για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Συνήθως δεν γίνεται αναφορά σε ζητήματα που φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα.

- Παρατηρείται μια δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην χάραξη ενός κατάλληλου σχεδίου δράσης.

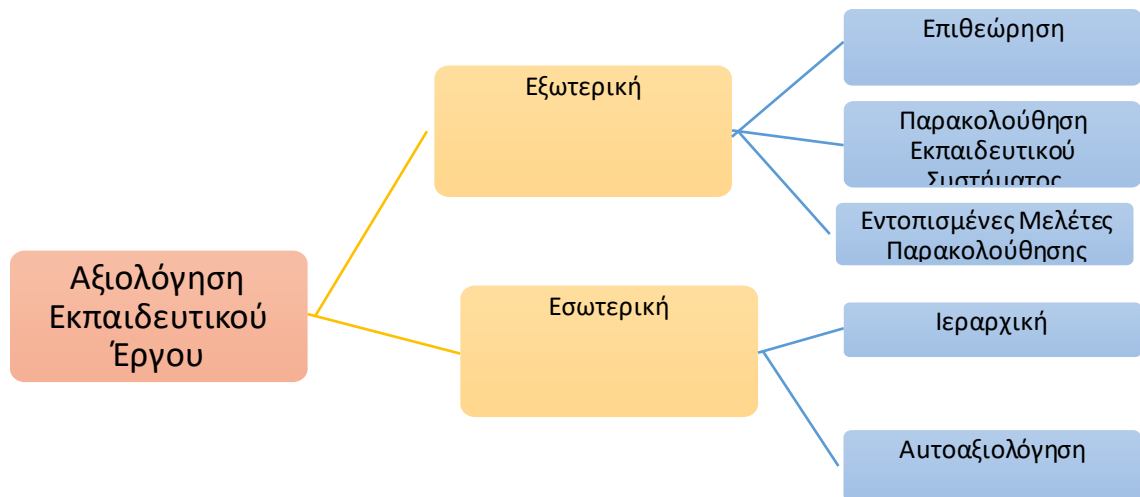
Συντάχθηκε, κατά το χρονικό διάστημα 1997-1998, ένας Οδηγός Αξιολόγησης και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας:

- 1) «Πειραματικό Πρόγραμμα- Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στην Σχολική Μονάδα»
- 2) η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης» στο οποίο έλαβαν μέρος 5 σχολικές μονάδες από την Ελλάδα σε σύνολο 101 από 17 ευρωπαϊκές χώρες.

Το συμπέρασμα από την εφαρμογή των δύο αυτών πιλοτικών προγραμμάτων ήταν η διαπίστωση ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση (Μαντάς κ.α., 2009). Επίσης αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές διαδικασίες για την αποτελεσματική μάθηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση και μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εμπλακεί στις διαδικασίες της αξιολόγησης με πιο ομαλό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2019).

Τα τελευταία χρόνια αρκετά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα εφαρμόζουν ήδη τον συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης. Αυτό βέβαια οδηγεί στην αντιφατικότητα των απόψεων μεταξύ των ερευνητών. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η σύζευξη των δύο αυτών αξιολογήσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά, αποδίδοντας τα πλεονεκτήματα τους αθροιστικά. Μία τέτοια άποψη έχει και το δικό μας Υπουργείο Παιδείας. Από την άλλη όμως είναι αρκετοί εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης είναι ασύμβατες, καθώς η σύζευξη των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης οδηγεί στην υπαγωγή των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης στην εξωτερική αξιολόγηση. Ουσιαστικά ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών οδηγεί στην αντίφαση οι εκπαιδευτικοί να δίνουν πληροφορίες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν εναντίον τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Διάγραμμα 2: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου



1.5.3. Αξιολόγηση από ομοτίμους

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών για τα σχόλιά τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» είναι μια ανεπίσημη, αλλά βασική, δομή υποστήριξης του σχολείου για την προώθηση της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού αρχείου του εκπαιδευτικού, την προώθηση των μορφών εκπαίδευσης και αυτο-εκπαίδευσης.

1.5.4. Αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω

Η προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω εξετάζει τους θεμελιώδεις παράγοντες πρώτα για να κατανοήσουν τους περιορισμούς, τις πραγματικές αδυναμίες και τα δυνατά σημεία του πελάτη. «Μια προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω στην αξιολόγηση επικεντρώνεται στα ελλείμματα των συνιστωσών της λειτουργίας, όπως δύναμη, εύρος κίνησης, ισορροπία και ούτω καθεξής, τα οποία πιστεύεται ότι αποτελούν προϋποθέσεις για επιτυχή επαγγελματική απόδοση ή λειτουργία» (Trombly, 1993). Μια παραδοχή που είναι εγγενής στην προσέγγιση «από κάτω προς τα πάνω» είναι ότι η απόκτηση κινητικών, γνωστικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων θα οδηγήσει τελικά σε επιτυχή εκτέλεση των δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν εκπαιδευτικό υλικό, εργαλεία και διαδικασίες διδασκαλίας, καθώς και να εκπαιδεύσουν το προσωπικό κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

1.5.5. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες

Θέτοντας ως βασική υπόθεση την άποψη ότι οι μαθητές/τριες αξιολογούν την Εκπαιδευτική Διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και όχι ο ίδιος ο Δάσκαλος. Ως άμεσα ενδιαφερόμενοι και έχοντας αποκτήσει την κατάλληλη κουλτούρα, έχουν ή πρέπει να έχουν και να εκφράζουν (με διαφορετική ένταση ανάλογα με την ηλικιακή ζώνη στην οποία ανήκουν), επώνυμα (μέσω θεσμοθετημένης διαδικασίας) γνώμη για την ποιότητα του υλικού, τα μέσα, τη διαδικασία, το συγκροτημένο κλίμα, την επίτευξη των καθορισμένων στόχων.

Ο τρόπος με τον οποίο θα συλλέγονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και ιδίως κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η προσοχή στη διατύπωση και τη σαφήνεια των ερωτήσεων, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στους/στις μαθητές/τριες, η αποφυγή της ανωνυμίας και η ωριμότητα, αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αξιοπιστία και την επιτυχία της αξιολόγησης των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς.

1.5.6. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς

Το επίπεδο και η ποιότητα της συνεργασίας, το επίπεδο και η ποιότητα των πληροφοριών σχετικά με το μάθημα και η γενική εικόνα του εκπαιδευτικού στο σχολικό χώρο, θα μπορούσαν να είναι κριτήρια αξιολόγησης που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των προσώπων που συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Δεν είναι εύκολο έργο, απαιτεί καλές προθέσεις, διάθεση, πίστη και πάνω απ' όλα πολιτισμό προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2009) δηλώνει ότι οι γονείς διαμορφώνουν γνώμη και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό, από τις προκαθορισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες παρέχονται από εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους/στις γονείς σχετικά με την απόδοση των παιδιών τους, αλλά και για την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του δασκάλου και από τις συναντήσεις που αναζητά ο γονέας με την ευκαιρία ενός προβλήματος που παρουσιάζει ο μαθητής. Επίσης, η άποψη των γονέων και η εικόνα τους για τον δάσκαλο επηρεάζονται από τις ιστορίες των παιδιών τους και τη μεταφορά των εμπειριών τους από την τάξη. Η εργασία που ανατίθεται από τον δάσκαλο στους/στις μαθητές/τριες του είναι μια άλλη πηγή πληροφοριών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς. Οι γονείς αξιολογούν την ποιότητα

και τον σκοπό της εργασίας στο σπίτι (διδασκτική και παιδαγωγική), εάν είναι σχετική και ενδιαφέρουσα και, τέλος, εάν εξετάζει και στη συνέχεια επιβραβεύει τους μαθητές/τριες. Όλα αυτά λειτουργούν ως κανόνες αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τους οποίους οι γονείς του δίνουν χαρακτηρισμούς, όπως π.χ. πολύ καλός, κακός κ.λπ.

2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα

2.1 Οι μεταρρυθμίσεις του 1913-1917

Η εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα είναι ακόμα αποκομμένη από την ελληνική πραγματικότητα και τις πνευματικές ανάγκες του έθνους. Η άνοδος της αστικής τάξης στην εξουσία το 1909 και η επιτακτική ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες του τόπου θα οδηγήσει στη μεταρρύθμιση του 1913. Τα νομοσχέδια του 1913 επισημαίνουν όλα τα υπάρχοντα προβλήματα και αποτελούν μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη θεσμοθέτηση του σχολείου της αστικής τάξης. Όμως μέρος των νομοσχεδίων δεν θα ψηφιστεί, γιατί προκάλεσαν αντιδράσεις λόγω του νέου πνεύματος. Η εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση θα γίνει, με την επαναστατική κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, στη Θεσσαλονίκη το 1917. Η είσοδος στο δημοτικό σχολείο της δημοτικής γλώσσας, τα νέα σχολικά βιβλία που εκδόθηκαν γραμμένα στη γλώσσα του λαού, ήταν ένα από τα αποτελέσματα αυτής της μεταρρύθμισης. Με την πτώση της κυβέρνησης τον Νοέμβριο του 1920, η μεταρρύθμιση σταμάτησε και το πρόβλημα της γλωσσικής εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε ως πολιτικό ζήτημα.

Το τέλος του 19ου αιώνα και η έναρξη του 20ού αιώνα χαρακτηρίζονται από τη σταδιακή μεταβολή των παραγωγικών σχέσεων (κατάργηση των φεουδαρχικών σχέσεων και απαρχή του καπιταλισμού). Η αστική τάξη αρχίζει να συνειδητοποιεί την ανάγκη να παίξει έναν πιο προοδευτικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2001) «οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917 αποτελούν την πρώτη πειστική πρόταση αστικοδημοκρατικής γλώσσο-εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 20ού αιώνα.»

Οι αντιθέσεις που κυριαρχούν στον αγροτικό και στον βιομηχανικό χώρο οδηγούν στην επανάσταση στο Γουδί (1909) και βάζουν επιτακτικό το αίτημα της προσαρμογής και της εκπαίδευσης σε αυτές. Αρχισαν να δημιουργούνται έντονες συγκρούσεις ανάμεσα στους/στις εκφραστές του αρχαϊστικού, κλασικιστικού πνεύματος από τη μια και τους φιλελεύθερους διανοούμενους από την άλλη (Μπουζάκης, 2001). Οι συντηρητικοί τάσσονται υπέρ της διατήρησης της καθαρεύουσας και επιμένουν προς τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και από την άλλη οι φιλελεύθεροι τάσσονται υπέρ της δημοτικής γλώσσας και προσπαθούν να απαλλάξουν το εκπαιδευτικό σύστημα από το κλασικιστικό πνεύμα (Παπαβασιλείου, 2008). Έτσι

δημιουργούνται έντονες αντιπαραθέσεις στις οποίες περιλαμβάνεται και η έντονη ανάμειξη των φοιτητών και των πανεπιστημιακών καθηγητών τους στα «Ευαγγελικά» (1901) και τα «Ορεστειακά» (1903), τα οποία συντάραξαν την κοινωνία.

Το 1908 το δημοτικό συμβούλιο του Δήμου Παγασών (Βόλου), με εισήγηση του γιατρού Δημήτρη Σαράτση, αποφάσισε να ιδρύσει ένα Ανώτερο Δημοτικό Παρθενγωγείο και όρισε διευθυντή του τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Στο σχολείο αυτό ο Δελμούζος ακολούθησε τις αρχές της «Νέας Αγωγής». Πρόκειται για ένα παγκόσμιο παιδαγωγικό κίνημα που άρχισε να εκδηλώνεται στον λεγόμενο δυτικό κόσμο στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στηρίζεται στον σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και στον καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου. Επίσης ο Δελμούζος στο παραπάνω σχολείο εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα ως αναπόσπαστο στοιχείο του (Δημαράς, 2013).

Το 1910 ιδρύεται στην Αθήνα ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ο οποίος θα αποτελέσει μέχρι το 1927 (έτος διάσπασης του) εκείνον τον χώρο όπου θα στηρίζονται οι εκπαιδευτικές επιλογές (μεταρρύθμιση του 1913 και 1917) της τότε αστικής εξουσίας (Μπουζάκης, 2001). Στο διάστημα αυτό την αδιαμφισβήτητη ηγεσία του κράτησαν τρεις σημαντικές προσωπικότητες της εποχής: ο Δημήτρης Γληνός, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης.

Η στενή συνεργασία του υπουργού παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκου με τον Δημήτρη Γληνό οδήγησε στην υποβολή των νομοσχεδίων στη Βουλή το Νοέμβριο του 1913. Η προσπάθεια αυτή δεν καρποφόρησε αλλά ουσιαστικά συνεχίστηκε τον Μάιο του 1917 στην κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης με εισηγητή τον Δημήτρη Γληνό, ως πρόεδρο ενός Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, και με υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Αβέρωφ (Δημαράς, 2013). Η μεταρρύθμιση του 1913 και αυτή του 1917 συμπληρώνουν η μία την άλλη καθώς προωθήθηκαν από τον ίδιο πολιτικό φορέα που ήταν ο Ελευθέριος Βενιζέλος και εμπνευστές ήταν οι πρωταγωνιστές του Εκπαιδευτικού ομίλου. Αποτελούν μια εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρόταση με ενιαία αντίληψη. Στο παρακάτω διάγραμμα βλέπουμε συνοπτικά τις μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917 (Δημόπουλος, 2019):

Μεταρρύθμιση 1913

- Νηπιαγωγείο δύο χρόνια υποχρεωτικό.
- Δημοτική εκπαίδευση ενιαία και υποχρεωτική 6 χρόνια.
- Τριετές αστικό σχολείο για όσους μετά το δημοτικό δε συνεχίζουν στο γυμνάσιο. Προβλέπεται όμως η δυνατότητα να δώσουν κατατακτήριες και να εισαχθούν σε γυμνασιακή τάξη, αν το επιθυμούν μετά την αποφοίτησή τους από το αστικό σχολείο.
- Γυμνάσιο έξι χρόνια με δύο κύκλους: τα δύο πρώτα έτη κοινά και τα υπόλοιπα τέσσερα είτε στη φιλολογική είτε στην πραγματική κατεύθυνση.
- Το πέρασμα από το δημοτικό στο γυμνάσιο γίνεται χωρίς εξετάσεις.
- Δεν τέθηκε ζήτημα γλωσσικού και εισαγωγής της δημοτικής

Διάγραμμα 3: Οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1917

Μεταρρύθμιση 1917

- Εισάγεται η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό αλλά στις δύο τελευταίες τάξεις διδάσκεται μαζί με την καθαρεύουσα.
- Κυκλοφορούν 10 νέα αναγνωστικά. Ανάμεσά τους «Τα ψηλά βουνά» και «Το αλφαβητάρι με τον ήλιο».
- Αλλαγή στο σύστημα συγγραφής και έγκρισης των σχολικών βιβλίων. Οι συγγραφείς δεν έχουν περιορισμούς στην ύλη, ενώ επιτρέπεται η χρησιμοποίηση αναγνωστικών για ορισμένες περιοχές και ήδη σχολείων.
- Εισάγεται ο θεσμός των Ανώτερων Εποπτών του Υπουργείου. Ανώτεροι επόπτες ήταν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης

2.1.2 Όργανα διοίκησης και εποπτείας των σχολείων

α) Το Εκπαιδευτικό συμβούλιο

Το 1911 ιδρύθηκε το Κ.Ε.Σ.Δ.Ε. (Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης) το οποίο καταργήθηκε το 1914 και στη θέση του ιδρύθηκε ένα 12μελές Εκπαιδευτικό Συμβούλιο στο οποίο μετείχαν 6 μέλη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 6 μέλη για την δευτεροβάθμια (Καραφύλλης, 2010). Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο συνεδρίαζε σε κοινές συνεδρίες για τη χάραξη κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, και σε ειδικές, για τα θέματα που αφορούσαν αντίστοιχα την δημοτική και τη μέση εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλιζόταν τόσο η χάραξη κοινής και ενιαίας στρατηγικής όσο και η διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των ζητημάτων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Στις αρμοδιότητες του ήταν η σύνταξη σχεδίων νόμων,

διαταγμάτων, εγκυκλίων και των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων. Επίσης το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ήταν υπεύθυνο για την επιλογή και τον διορισμό των επιθεωρητών και τη γενικότερη λειτουργία της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

Ενώ στη σύλληψή της η ιδέα για του Εκπαιδευτικού συμβουλίου ήταν ορθή και αναγκαία, στην πράξη όμως αποδείχθηκε πολύ δύσκολη και ανεφάρμοστη εξαιτίας των συγκρούσεων μεταξύ των μελών των δύο τμημάτων. Παρ' όλα αυτά η σύσταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου μπορεί να θεωρηθεί ως τομή, αφού μεταβιβάστηκαν αρκετές αρμοδιότητες από το Υπουργείο Παιδείας σε ένα συλλογικό όργανο (Κωνσταντίνου, 2015).

β) Τα Εποπτικά Συμβούλια

Το αμέσως κατώτερο διοικητικό όργανο αρμόδιο αποκλειστικά για τη δημοτική εκπαίδευση αποτελούσαν τα Εποπτικά Συμβούλια (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

Στον χώρο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το αρμόδιο Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδύσεως επιχείρησε να τροποποιήσει τη διαδικασία αξιολόγησης των δασκάλων και κυρίως την εμπλοκή των Εποπτικών Συμβουλίων σε αυτήν (Καραφύλλης, 2010). Τα Εποπτικά Συμβούλια αυξήθηκαν και οι αρμοδιότητες τους ήταν: α) να γνωμοδοτούν για τη σύσταση, προαγωγή, συγχώνευση και κατάργηση των σχολείων και β) να ορίζουν τον χρόνο έναρξης και λήξης των μαθημάτων (Κωνσταντίνου, 2015). Επίσης το εποπτικό συμβούλιο λάμβανε αποφάσεις που αφορούσαν τον διορισμό, τις μεταθέσεις και τις απολύσεις ή άλλες πειθαρχικές ποινές των δασκάλων και των νηπιαγωγών.

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι καταρχήν ότι οι διορισμοί των δασκάλων δεν γινόταν πλέον από τα κατά τόπους δημοτικά συμβούλια αλλά από το αρμόδιο εποπτικό συμβούλιο, γεγονός που δείχνει ότι άρχισαν να λαμβάνονται υπ' όψιν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι η διάθεση των δημάρχων. Επίσης παρά το γεγονός ότι τα συμβούλια αυτά ρύθμιζαν θέματα που αφορούσαν τους δασκάλους και τα δημοτικά σχολεία, δεν συμμετέχει κανένας δάσκαλος σ' αυτά. Οι δάσκαλοι απουσίαζαν εξ' ολοκλήρου από κάθε διοικητικό όργανο (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

γ) Ο θεσμός του Επιθεωρητή

Ο θεσμός του επιθεωρητή εμφανίζεται στον νόμο «Περί Δημοτικών σχολείων» του 1834 ως αρμόδιο για την οργάνωση και τον έλεγχο των σχολείων. Είχε επίσης το δικαίωμα να αποφασίζει για την παραμονή ενός εκπαιδευτικού στη θέση του. Ο ίδιος νόμος προέβλεπε και τον θεσμό του Γενικού επιθεωρητή, ο οποίος είχε τη γενική εποπτεία όλων των δημοτικών σχολείων. Η κατάσταση αυτή επικρατούσε ως το 1895, χρονιά εισαγωγής του Νομαρχιακού επιθεωρητή, ο οποίος είχε αυξημένα καθήκοντα και κυρίως την αξιολόγηση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των δασκάλων (Κωνσταντίνου, 2015).

Με το διάταγμα της 16 Απριλίου 1915 ο Επιθεωρητής είχε την υποχρέωση, δύο φορές το χρόνο, να επιθεωρεί όλα τα σχολεία του χώρου ελέγχου του. Έπρεπε επίσης να εξακριβώσει:

- αν οι διευθυντές εκπλήρωναν τα καθήκοντα τους και αν είχαν προσλάβει το κατάλληλο προσωπικό,
- την πνευματική κατάσταση των εκπαιδευτικών καθώς και την ευσυνειδησία και την επιστημονική και παιδαγωγική ικανότητά τους,
- αν οι εκπαιδευτικοί φρόντιζαν για την περαιτέρω επιστημονική τους κατάρτιση και
- την κοινωνική τους διαγωγή.

Στη συνέχεια έπρεπε να συνεδριάζει με τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχει οδηγίες για την δημιουργία συλλόγου, σχολικού κήπου και σχολικής βιβλιοθήκης καθώς επίσης και παιδαγωγικές οδηγίες ώστε να γίνουν υποδειγματικοί δάσκαλοι. Τέλος είχε την αρμοδιότητα να επιβάλλει πειθαρχικές ποινές που ήταν είτε επίπληξη είτε χρηματικό πρόστιμο έως και 10 δραχμές.

δ) Διευθυντές των σχολείων

Το τελευταίο ιεραρχικά διοικητικό όργανο της εκπαίδευσης αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος θα πρέπει να φροντίζει για την καλή λειτουργία του σχολείου και να ενημερώνει τον επιθεωρητή για οποιαδήποτε έλλειψη του σχολείου ή αμέλεια των δασκάλων (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

2.2 Η μεταρρύθμιση του 1929

2.2.1. Ιστορικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η δεκαετία του 1920 χαρακτηρίζεται από πολιτική αστάθεια: πολλές αλλαγές κυβερνήσεων (από το Υπουργείο παιδείας θα περάσουν 25 υπουργοί), η μικρασιατική καταστροφή (1922), τα «Μαρασλειακά» και η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι παραπάνω κοινωνικοπολιτικές συνθήκες οδήγησαν στην αναστολή της ανακαινιστικής εκπαιδευτικής προσπάθειας του 1913 και 1917 (Μπουζάκης, 2001).

Οι εθνικές και πολιτικές εξελίξεις δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την «επάνοδο των δημοτικιστών», καθώς τον Οκτώβριο του 1923 ανατέθηκε στον Αλέξανδρο Δελμούζο η διεύθυνση του Μαράσλειου Διδασκαλείου στην Αθήνα και τον επόμενο χρόνο άνοιξε και η Παιδαγωγική Ακαδημία με διευθυντή τον Δημήτρη Γληνό. Τόσο ο Δελμούζος όσο και ο Γληνός επιθυμούσαν να επαναλάβουν την προσπάθεια του Βόλου (1908-1911) και της περιόδου 1916-1920 ώστε «να στηθεί με τον καιρό ένα σχολείο αληθινό πάνω στη δική μας ζωή» (Δημαράς, 2013). Ωστόσο η μεταρρυθμιστική προσπάθεια που άρχισε στο Μαράσλειο δεν κράτησε πολύ καθώς ο Δελμούζος και οι συνεργάτες του κατηγορήθηκαν για αντεθνική διδασκαλία και περιφρόνηση του μαθήματος των θρησκευτικών (Μπουζάκης, 2001).

Η απογοήτευση την οποία έφεραν οι αλλεπάλληλες αποτυχημένες προσπάθειες των δημοτικιστών οδηγούν στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927. Η διάσπαση αυτή ήταν αποτέλεσμα και της αντιπαράθεσης των δύο ηγετών του: του Γληνού και του Δελμούζου (Δημαράς, 2013).

Το κόμμα των Φιλελευθέρων και ο Ελ. Βενιζέλος επανέρχονται στην πολιτική σκηνή με τις εκλογές του 1928. Έτσι στις 2 Απριλίου 1929 θα κατατεθούν στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα τα νομοσχέδια για τη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική υποστηρίχθηκε και από τον επόμενο Υπουργό παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου. Τέλος βάζει τα θεμέλια για το λεγόμενο αστικό σχολείο καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δεν απευθύνεται πια στην ανώτερη κοινωνική τάξη αλλά και στις κατώτερες. (Μπουζάκης, 2001)

2.2.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Με το νόμο 4653/16-5-1930 «Περί Διοικήσεως της εκπαιδευσεως» συστάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας το Ανώτατο εκπαιδευτικό συμβούλιο, καθώς επίσης και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο το οποίο διαιρέθηκε σε Γνωμοδοτικό και Διοικητικό τα οποία συγχωνεύθηκαν το 1933 εξαιτίας της σύγκρουσης ανάμεσα στα μέλη των δύο τμημάτων (Κωνσταντίνου, 2015). Με τον ίδιο νόμο διαμορφώθηκε και το έργο του

Εποπτικού Συμβουλίου το οποίο συνεδρίαζε μία φορά το μήνα, στο γραφείο του επιθεωρητή, και είχε ως αρμοδιότητα την πρόταση για διορισμό, τη μετάθεση, την πειθαρχική τιμωρία ή την απόλυση των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Για τον έλεγχο των Εποπτικών Συμβουλίων αρμόδιο ήταν το Εκπαιδευτικό Διοικητικό Συμβούλιο (Καραφύλλης, 2010).

Το 1929 ψηφίστηκε ο νόμος 4229/1929 γνωστός ως «ιδιώνυμο», που όριζε ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί προπαγανδίζουν κομμουνιστικές ιδέες απολύονται οριστικά από την υπηρεσία τους, κάτι το οποίο δείχνει τις διώξεις που υπέστησαν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των πεποιθήσεών τους (Κωνσταντίνου, 2015).

Με το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου 1936 κάθε προσπάθεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης της εκπαίδευσης σταμάτησε καθώς η δικτατορία του Μεταξά προσπάθησε με μία σειρά από αναγκαστικούς νόμους να ελέγξει πλήρως και την εκπαίδευση (Καραφύλλης, 2010). Η σημαντικότερη αλλαγή για τους δασκάλους και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα ήταν θέσπιση Γενικών Επιθεωρητών στοιχειώδους εκπαίδευσης. Μέχρι τώρα οι επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων ανήκαν στους/στις Γενικούς Επιθεωρητές της μέσης εκπαίδευσης και με τον νόμο του Μεταξά παύει η εξάρτηση αυτή (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και ιδιαίτερα την περίοδο του εμφυλίου, οι κυβερνήσεις αδράνησαν νομοθετικά στα εκπαιδευτικά πράγματα. Εντάθηκαν ωστόσο οι διώξεις και οι απολύσεις των εκπαιδευτικών για τα εθνικά τους φρονήματα. Μέχρι το 1964 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν από τους επιθεωρητές τόσο για το πολιτικό τους φρόνημα όσο και για την διδακτική τους ικανότητα, ευσυνειδησία και συμπεριφορά (Κωνσταντίνου, 2015).

2.3. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Η κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου, με τον ίδιο ως υπουργό Παιδείας και Γενικό Γραμματέα τον Ευάγγελο Παπανούτσο, θα υποβάλει στη βουλή το νομοθετικό διάταγμα 4379 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαίδευσης». Η μεταρρύθμιση θα συμπληρωθεί με δύο ακόμα νομοθετήματα τον Μάιο του 1965 : ένα για την τεχνική εκπαίδευση και ένα για τα πανεπιστήμια. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεταρρύθμισης είναι ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης καθώς και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως ισότιμης με την καθαρεύουσα σε όλες τις βαθμίδες (Δημαράς, 2013).

Η μεταρρύθμιση αυτή κατήργησε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και στη θέση του δημιούργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ως προς τον θεσμό του Επιθεωρητή δεν επέφερε σημαντικές αλλαγές (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2008). Με τον ίδιο νόμο καθιερώνονται δύο συμβούλια επιλογής Επιθεωρητών: ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τους Νομαρχιακούς και Γενικούς Επιθεωρητές σωματικής αγωγής. Ως βασικό κριτήριο επιλογής ήταν το ήθος και ο χαρακτήρας και σε δεύτερη μοίρα η επιστημονική κατάρτιση. Επίσης καθιερώνονται και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια Εκπαίδευσης και για τις δύο βαθμίδες (Καραφύλλης, 2010).

Δυστυχώς τα αποτελέσματα δεν πρόλαβαν να φανούν, καθώς ήδη από την Αποστασία του 1965 παρουσιάστηκαν ανασταλτικά μέτρα και η οριστική ακύρωση της μεταρρύθμισης πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου 1967. Το μόνο αμετάβλητο μέτρο ήταν αυτό της «δωρεάν παιδείας» η οποία επεκτάθηκε και στην δωρεάν διανομή των διδακτικών βιβλίων σε όλες τις βαθμίδες (Δημαράς, 2013).

2.4. Η μεταρρύθμιση του 1976

2.4.1. Παρουσίαση

Μετά την κατάρρευση της δικτατορίας το 1974 και την επαναφορά της δημοκρατίας, η ανάγκη για εκσυγχρονισμό ήταν επιτακτική. Στα τέλη Ιανουαρίου 1976 με υπουργό παιδείας τον Γεώργιο Ράλλη και πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή θεσπίστηκε μία σειρά από νόμους που αποτελούν τη μεταρρύθμιση του 1976 (Δημαράς, 2013).

Βασικά χαρακτηριστικά (Μπουζάκης, 2001):

- καθιερώνεται η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση,
- η δημοτική εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία,
- η φοίτηση στα νηπιαγωγεία είναι διετής,
- στο δημοτικό σχολείο καθιερώνεται ως γλώσσα διδασκαλίας η δημοτική,
- το τριετές και υποχρεωτικό γυμνάσιο αποτελεί τον πρώτο κύκλο της γενικής μέσης εκπαίδευσης. Γλώσσα διδασκαλίας σ' αυτό είναι η νεοελληνική.

2.4.2. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας φαίνεται να αλλάζει οι Επιθεωρητές συνεχίζουν να αποτελούν τον βασικό μηχανισμό αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Βασικό αίτημα των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων καθώς και η αντικατάσταση του Επιθεωρητή από τον Σχολικό Σύμβουλο. Τονιζόταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση (Κωνσταντίνου, 2015).

Η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης παραμένει ουσιαστικά σε δύο όργανα : τους Επιθεωρητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Επόπτες Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οι Επιθεωρητές διακρίνονται σε Επιθεωρητές Α΄ και Επιθεωρητές Β΄. Επίσης δημιουργήθηκαν θέσεις για Επιθεωρητές Ειδικής και Προσχολικής Αγωγής. Έργο των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν η σύνταξη της έκθεσης ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους οι Εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται για την επιστημονική και διδακτική τους κατάρτιση, τη διοικητική δεξιότητα, την υπηρεσιακή ευσυνειδησία και για το ήθος και τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι Επιθεωρητές έπρεπε να λάβουν υπόψη και τις αντίστοιχες εκθέσεις των διευθυντών των σχολείων. Η έκθεση αυτή ήταν ιδιαίτερα σημαντική καθώς προσδιόριζε σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική εξέλιξη και τη συνολική σταδιοδρομία των δασκάλων (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, 2018).

Ο θεσμός του Επιθεωρητή σταματά να υφίσταται το 1982 με τον νόμο 1304/82, όπου η τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ εισάγει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, του οποίου οι αρμοδιότητες περιορίζονται αποκλειστικά σε παιδαγωγικά και συμβουλευτικά καθήκοντα (Κωνσταντίνου, 2015).

2.5. Η μεταρρύθμιση του 1997

Το 1997, με πρωθυπουργό τον Κώστα Σημίτη και Υπουργό Παιδείας τον Γεράσιμο Αρσένη ψηφίζεται ο Νόμος Πλαίσιο 2525 για την εκπαίδευση. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μεταρρύθμισης είναι τα εξής:

- η δημιουργία Ενιαίου Λυκείου,

- η κατάργηση του συστήματος των γενικών εξετάσεων με το σύστημα των Δεσμών και η αντικατάστασή τους από την εξέταση όλων των διδασκόμενων μαθημάτων των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου,

- η καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου,
- ο εκσυγχρονισμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
- τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας,
- η αναμόρφωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- αλλαγή στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών καθώς καταργείται η επετηρίδα και οι εκπαιδευτικοί θα διορίζονται ύστερα από διαγωνισμό (Μπουζάκης, 2001).

Ο ίδιος νόμος προβλέπει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ένας νέος θεσμός ο οποίος πρόκειται να στελεχωθεί μετά από δημόσιο διαγωνισμό (Κωνσταντίνου, 2015). Αρμοδιότητα του διευθυντή των σχολικών μονάδων θα ήταν η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτήν. Ταυτόχρονα ο προϊστάμενος διεύθυνσης θα ετοίμαζε αξιολογική έκθεση, κρίνοντας τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετούσε στη διεύθυνση. Ο σχολικός σύμβουλος είχε την αρμοδιότητα να αξιολογήσει την επιστημονική και διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογητές του ΣΜΑ και οι σχολικοί σύμβουλοι θα εποπτεύονταν από την επιτροπή αξιολόγησης σχολικής μονάδας.(Ε.Α.Σ.Μ.) (Ηλιάδης, 2014). Το ΣΜΑ συντάσσει εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς τόσο για τη μονιμοποίησή τους ή την υπηρεσιακή εξέλιξη όσο και για σοβαρές ελλείψεις που αφορούν την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση. Και ο θεσμός του ΣΜΑ και ο θεσμός του ΕΑΣΜ δεν συστάθηκαν ποτέ καθώς αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος της κριτικής που ασκήθηκε από τους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου, 2015).

2.6. Η περίοδος 2002-2021

Η νέα κυβέρνηση με τον Νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002) στο άρθρο 4 αναφέρει ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές/τριες.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) τα οποία έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

1. Αποστολή του Κ.Ε.Ε. είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων, δεικτών και κριτηρίων, καθώς και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης το Κ.Ε.Ε. έχει την ευθύνη για τη συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων
2. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Με το άρθρο 5 ορίζεται ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ο οποίος είναι τόσο η ενίσχυση της αυτογνωσίας ως προς την παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα και κατάρτιση όσο και η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>).

Ο επόμενος Νόμος 3848/2010 (παρ.32) (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010) που ψηφίστηκε για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων προβλέπει την κατάρτιση ενός προγράμματος δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής χρονιάς που ξεκινάει, τον οποίο θα πρέπει να έχει καταθέσει κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου. Επίσης στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει μία έκθεση αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Τόσο το πρόγραμμα δράσης όσο και η έκθεση αξιολόγησης γνωστοποιούνται στους/στις μαθητές/τριες, στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>).

Ο Νόμος 4024/2011 (ΦΕΚ Α-226/27-10-2011) αναφέρεται στο σύστημα βαθμολογικών προαγωγών και μισθολογικής εξέλιξης των δημοσίων υπαλλήλων γενικότερα και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικότερα και εμπλέκει άμεσα τη διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι δημόσιοι υπάλληλοι κατατάσσονται σε έξι συνολικά βαθμούς, κατά φθίνουσα σειρά, ως εξής: Βαθμός Α΄, Βαθμός Β΄, Βαθμός Γ΄, Βαθμός Δ΄, Βαθμός Ε΄ και Βαθμός ΣΤ΄. Για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό, που διενεργείται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο μία φορά το χρόνο, λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση του υπαλλήλου στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης. Οι προαγωγές από βαθμό σε βαθμό, για όλες τις κατηγορίες προσωπικού, γίνονται με βάση ποσόστωση επί των κάθε φορά κρινόμενων έως εξής: Από τον Εισαγωγικό Βαθμό ΣΤ΄ στο Βαθμό Ε΄: μέχρι και 100% των κρινόμενων υπαλλήλων.

Από το Βαθμό Ε΄ στο Βαθμό Δ΄: μέχρι και 90% των κρινόμενων υπαλλήλων.

Από το Βαθμό Δ΄ στο Βαθμό Γ΄: μέχρι και 80% των κρινόμενων υπαλλήλων.

Από το Βαθμό Γ΄ στο Βαθμό Β΄: μέχρι και 70% των κρινόμενων υπαλλήλων.

Από το Βαθμό Β΄ στο Βαθμό Α΄: μέχρι και 30% των κρινόμενων υπαλλήλων.

Τα Μ.Κ.(Μισθολογικά Κλιμάκια) χορηγούνται ανά διετία, με εξαίρεση τα Μ.Κ. των Βαθμών Β' και Α', τα οποία χορηγούνται ανά τριετία. Η εξέλιξη των υπαλλήλων στα Μ.Κ. γίνεται αυτοδίκαια με την παρέλευση του ανωτέρω οριζόμενου χρόνου. Κατ' εξαίρεση, σε περίπτωση που, από τις εκθέσεις αξιολόγησής του, προκύπτει ότι ο υπάλληλος δεν έχει επιτύχει την υλοποίηση της προβλεπόμενης στοχοθεσίας σε ποσοστό τουλάχιστον πενήντα τοις εκατό (50%), για δύο συνεχή χρόνια, δεν εξελίσσεται μισθολογικά μέχρις ότου επιτύχει το ως άνω ελάχιστο ποσοστό.

Το Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 152 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013) αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο όμως καταργήθηκε με το άρθρο 110 παρ.1.κα του Ν.4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018. Συγκεκριμένα, διακρίνει την αξιολόγηση, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της

ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μία σχολική μονάδα αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

1. το εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, το παιδαγωγικό κλίμα και η οργάνωση στη σχολική τάξη,
2. ο σχεδιασμός και ο προετοιμασία της διδασκαλίας η οποία σχετίζεται με το βαθμό αντίληψης των δυνατοτήτων των μαθητών, τους στόχους, τις διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός,
3. τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών,
4. την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια η οποία περιλαμβάνει τις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις και τη συμμετοχή στην αυτό-αξιολόγηση,
5. την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το άρθρο 5, χρησιμοποιείται μια τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, η οποία έχει ως εξής:

- α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
- β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
- γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και
- δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

Σε περίπτωση που ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί σε κάποιο κριτήριο «ελλιπής», ο αξιολογητής υποχρεούται να προτείνει κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται συνολικά «ελλιπείς» με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτών (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>).

Ο Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) αναφέρεται στην αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 17 καταργείται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ο οποίος εισηχθη με την παρ. 1 του άρθρου 1 του ν. 1304/1982. Οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων μεταφέρονται στον νέο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Επίσης καταργούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα Γραφεία

Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) και τα Κέντρα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) και τα τμήματα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο ιδρύονται νέες δομές:

1. τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία έχουν ως αρμοδιότητα την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων για την στήριξη των εκπαιδευτικών σε περιφερειακό επίπεδο. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. υποστηρίζονται στο έργο τους από το Ι.Ε.Π. και τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στην οποία και υποβάλλουν τις εκθέσεις για τον ετήσιο προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στελεχώνονται με τριετή θητεία από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.
2. τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) που ουσιαστικά αποτελούν μετεξέλιξη των ΚΕΔΔΥ. Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Βασική τους αρμοδιότητα είναι η αξιολόγηση και η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ή άλλων δυσκολιών και αναγκών των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης-γνωμάτευσης
3. τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.). Τα Κ.Ε.Α. έχουν ως αποστολή την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, με έμφαση στο περιβάλλον και στους/στις τομείς που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη, όπως η προαγωγή της υγείας και ο πολιτισμός.

Επίσης σύμφωνα με το άρθρο 37,στις διατάξεις της αξιολόγησης υπάγονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Η

αξιολόγηση έχει σκοπό τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και της αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>).

Ο Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) αναφέρεται στην αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

1. σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστάται μία θέση Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ο οποίος μεριμνά για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καταρτίζει επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης ενημερώνεται και εποπτεύει, σε συνεργασία με τους Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, τις εκπαιδευτικές δράσεις των Συμβούλων Εκπαίδευσης.
2. Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστάται Περιφερειακό Συμβούλιο Εποπτών (ΠΕ.Σ.ΕΠ.). Το ΠΕ.Σ.ΕΠ. αναλαμβάνει ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού όπως η εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων.
3. Σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστάται από μία θέση Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Έργο των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης είναι η άσκηση παιδαγωγικής εποπτείας και η επίτευξη του βέλτιστου συντονισμού, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, του έργου των Συμβούλων Εκπαίδευσης.
4. Συνιστώνται επίσης θέσεις Συμβούλων Εκπαίδευσης έργο των οποίων είναι η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθώς και η συμμετοχή στη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας.

5. Στο άρθρο 11 γίνεται αναφορά για τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), τα οποία μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).
6. Τέλος στο άρθρο 18 τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), τα οποία μετατράπηκαν σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Κ.Ε.ΠΕ.Α.) (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>).

Σύμφωνα με την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021 σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι η αξιολόγηση είναι μία συνεχής διαδικασία που εφαρμόζεται σε τρία στάδια:

- *Σχεδιασμός.* Ο σύλλογος διδασκόντων συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών και καταρτίζει Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ο ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καταχωρίζεται από κάθε σχολική μονάδα στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ.
- *Υλοποίηση.* Αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης.
- *Αξιολόγηση.* Με το τέλος του διδακτικού έτους γίνεται αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση, προκειμένου να συντάξουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συντάσσεται και αναρτάται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, καθώς και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις (3) βασικές της λειτουργίες: παιδαγωγική και μαθησιακή, διοικητική λειτουργία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι λειτουργίες αυτές εξειδικεύονται σε εννιά επιμέρους άξονες και η αξιολόγηση γίνεται ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα: 1= μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2=επαρκής λειτουργία με κάποια

σημεία προς βελτίωση, 3=καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4=εξαιρετική λειτουργία.

Στη συνέχεια οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους και για το σύνολο των σχολικών μονάδων, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Σύμφωνα με το άρθρο 7 οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης, συντάσσουν, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους. Τέλος οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω Εκθέσεων, υποβάλλουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Αξιολόγησης, με συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της Περιφέρειάς τους, έως τις 10 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους. Οι ως άνω Εκθέσεις Αξιολόγησης των σχολείων εκάστης Περιφέρειας δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>).

Το πλαίσιο αυτής της μελέτης με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση είναι η αποτυχημένη προσπάθεια της ελληνικής κυβέρνησης να εισαγάγει μια πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά τα έτη 2010-2014, εν μέσω της εκδήλωσης της οικονομικής κρίσης. Συγκεκριμένα, πέρασαν μια σειρά νόμων, εισάγοντας μια κεντρική πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από την κορυφή προς τα κάτω. Αυτά ανακοινώθηκαν από την κυβέρνηση ως προσπάθεια αντιμετώπισης των αρνητικών στοιχείων σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Ο πυρήνας των σχεδιασμένων πολιτικών είναι το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 το οποίο περιλαμβάνει ειδικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας, η διδασκαλία και η αξιολόγηση των σπουδαστών, τα διοικητικά καθήκοντα και η επαγγελματική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνται σε μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών για αυτά τα κριτήρια από διευθυντές σχολείων και διευθυντές σχολείων που ονομάζονται «σχολικοί σύμβουλοι» και εάν κριθούν ανεπαρκείς, χάνουν το δικαίωμα

να ταξινομήσουν την αναβάθμιση. Σύμφωνα με μια άλλη αμφιλεγόμενη διάταξη (Νόμος 4024/2011), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα οδηγούσε στην προώθηση σε ανώτερες βαθμίδες, αλλά μόνο όπως επιτρεπόταν από καθορισμένα ποσοστά ανά βαθμό. Εκτός από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έγιναν προβλέψεις για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων σε ετήσια βάση (Νόμος 3848/2010).

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν με έντονες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τα συνδικάτα τους. Οι εκπαιδευτικοί φοβήθηκαν απόλυτα πιθανές απολύσεις ή περικοπές μισθών ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων αξιολόγησης. Επιπλέον, επικρίνουν το ιεραρχικό και «χειραγώδες» σύστημα αξιολόγησης που θεσπίστηκε με τις διάφορες νομοθετικές πράξεις (Stamelos & Bartzakli, 2013. Anastasiou, 2014). Υποστηρίζεται επίσης ότι ο λόγος και οι ενέργειες των κυβερνήσεων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ασαφείς και διαφορούμενες, δημιουργώντας έτσι αίσθημα δυσπιστίας, απειλής και αστάθειας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης προκάλεσαν επίσης αναμνήσεις από τον «επιθεωρητή εκπαίδευσης», έναν θεσμό που αξιολόγησε τους εκπαιδευτικούς μέχρι το 1982 με αυταρχικό, αυστηρό και τιμωρητικό τρόπο (Stamelos et al, 2012). Μετά τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, η πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναβλήθηκε οριστικά το 2014, μετά τις εθνικές εκλογές και την αλλαγή της κυβέρνησης.

Έτσι, οι εντάσεις γύρω από την πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μπορούν να αναχθούν σε ένα ιστορικό υπόβαθρο μη δημοκρατικών πρακτικών, καθώς και σε ένα χάσμα ανάμεσα στις κυβερνητικές πολιτικές που απορρέουν από τις διεθνείς επιρροές και τις πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο μνημονίων ως μέρος των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών και της αναδιάρθρωσης, και όχι ως προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι με βάση τα ευρήματα της έρευνας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι σε υποστηρικτικές, διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης που παρέχουν ανατροφοδότηση και κατάρτιση (Anastasiou, 2014).

2.7. Θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων για την αξιολόγηση

Το πλαίσιο διεκδίκησης της Δ.Ο.Ε και της Ο.Λ.Μ.Ε. τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης δεν προκάλεσε κάποιο είδος δυσλειτουργίας στο μηχανισμό εποπτείας και τα αιτήματα των οργανώσεων περιορίστηκαν στον εκδημοκρατισμό του συστήματος της αξιολόγησης. Αντίθετα στις αρχές της δεκαετίας του 1980 τα συνδικάτα προχώρησαν σε αιτήματα για την κατάργηση αυταρχικών, όπως χαρακτηρίστηκαν, θεσμών και στη διατύπωση μιας νέας πρότασης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση. Τα παρακάτω στοιχεία καθόρισαν τη στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων μετά το 1985:

- η έμφαση στον εκσυγχρονισμό των σχέσεων και συμπεριφορών και η επίτευξη μεγαλύτερης ισότητας μέσω μηχανισμών, όπως για παράδειγμα να δοθεί ενεργός ρόλος στο σύλλογο διδασκόντων και να διευρύνει το πεδίο εφαρμογής πέρα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού,
- η προτίμηση σε πολιτικές για την αδιαμεσολάβητη εφαρμογή της αξιολόγησης και την απεξάρτηση από το κράτος,
- η ένσταση σε θεσμούς όπως ο Επιθεωρητής, που θέτουν όρια και περιορισμούς στους/στις εκπαιδευτικούς,
- η τάση προς μία ιδιότυπη μορφή δικαιοσύνης, που τη διέκρινε η επιθυμία επίλυσης παλαιών διαφορών και αποκατάστασης από τις βλάβες του παρελθόντος,
- η βαθιά έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στην πολιτική εξουσία. (Κολυμπάρη, 2020)

Τον Ιούνιο του 1993, η ΔΟΕ δημοσιεύει 16 σελίδες με τίτλο «Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση». Στην εισαγωγή της, η έκθεση αναφέρεται στη μακροχρόνια απαίτηση της βιομηχανίας για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εργασίας, την οποία ορίζει ως «αξιολόγηση όλων των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση και όλων των μέσων της εκπαιδευτικής εργασίας, αλλά με συλλογικές διαδικασίες που στοχεύουν στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, ενθάρρυνση και πραγματοποίηση αναβάθμισης σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του σχεδιασμού. (-α' φάση: Σχεδιασμός, -β' φάση: Υλοποίηση, -γ' φάση: Έκθεση) ». Αυτή η αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται, των μέσων που παρέχονται, των προγραμμάτων σπουδών, των βιβλίων, των μεθόδων κ.λπ.

Σκοπός της είναι να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, να βοηθήσει στον ορθολογικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης και να εξασφαλίσει την επιλογή της καλύτερης σειράς δράσεων. Είναι απαραίτητο να αξιολογηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, η μελέτη και η αξιολόγηση των αναγκών της εκπαίδευσης γενικά, αλλά και ανά περιοχή και σχολείο, την αξιολόγηση του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων, μετά στη δοκιμή τους στην πράξη, στην αξιολόγηση των εξόδων, που διατίθενται για την εκπαίδευση και την κατάσταση της υλικής και τεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να είναι δεσμευτικά για την πολιτική εξουσία και να μεταφράζονται σε έργα. Ο θεσμός ειδικών παιδαγωγικών συνεδρίων του διδακτικού προσωπικού ανά σχολείο και γειτονικών σχολείων πολλαπλών θέσεων με τη συμβολή του συμβούλου του σχολείου για την αξιολόγηση της κατάστασης και του μαθήματος σε όλα τα επίπεδα και οδηγίες είναι απαραίτητη για άμεσα μέτρα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι οργανισμοί αξιολόγησης θα είναι συλλογικοί επειδή:

- το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και κυρίως της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται ή που δεν εφαρμόζεται
- ο διάλογος είναι ουσιαστικός και αντικειμενικός
- η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια δημοκρατική και ανοιχτή διαδικασία
- το σχολείο και το έργο του δεν μπορούν να λειτουργούν μόνα τους, ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι
- η συνεχής συνυπευθυνότητα και η συνεργασία φέρνουν την αποτελεσματικότητα του έργου και της αξιολόγησής του

Σε σχολικό επίπεδο, οι φορείς αξιολόγησης είναι η Ένωση Εκπαιδευτικών και το Σχολικό Συμβούλιο με αναβαθμισμένο ρόλο. Σε περιφερειακό επίπεδο, το Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (με τη συμμετοχή του συνδικαλιστικού κινήματος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων). Σε επίπεδο χώρας, το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (εκπροσώπηση φορέων), η πλειονότητα των οποίων δεν θα έχει κανέναν και οι αποφάσεις του θα είναι δεσμευτικοί για την Κυβέρνηση.

Στη συνέχεια, η έκθεση της ΔΟΕ αναφέρεται στην αξιολόγηση των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα στις δαπάνες, στον σκοπό και τους στόχους, στην υλική και τεχνική υποδομή (κτίρια, εργαστήρια, εποπτικά μέσα), στα

Προγράμματα (Μελέτες, Αναλυτικά Προγράμματα, Ωρολόγια Προγράμματα). Ένα ξεχωριστό κεφάλαιο είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια που προσδιορίζονται σε τρεις αρχές: α) γνώση του θέματος και εμπειρία σε αυτό β) αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στο σχολείο και πρακτική διδασκαλίας και γ) αρχαιότητα. Όλες οι θέσεις των στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται με τον όρο να ανανεώνονται μετά από επανεξέταση.

Η ΟΛΜΕ, αντίστοιχα, θα παρουσιάσει αργότερα μια ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο 5ο Συνέδριο τον Ιούνιο του 1991 (Δούκας, 2000).

Η κοινή πρόταση που τα εκπαιδευτικά σωματεία κατέληξαν τελικά συνοπτικά είναι η εξής:

- Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου στις αρχές του έτους από την ένωση εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου.
- Εφαρμογή του σχεδιασμού με τις απαραίτητες τροποποιήσεις, διορθωτικές παρεμβάσεις από την ένωση εκπαιδευτικών και τις σχετικές προτάσεις των συμβούλων και διευθυντών του σχολείου.
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με αναφορά από την ένωση των εκπαιδευτικών και διατυπώσεις-αξιολογήσεις των συμβούλων του σχολείου και των εποπτών στους/στις τομείς ευθύνης τους.

Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα αποτελεί έναν ακόμη λόγο δυσπιστίας των συνδικάτων απέναντι στην εκάστοτε πολιτική, δηλαδή: α) ο ίδιος ο υπουργός έχει την ευχέρεια να ακυρώσει το έργο των προκατόχων του – ακόμα και αν ανήκουν στην ίδια κυβέρνηση- και να υποβάλει νέες νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως συνέβη την δεκαετία του 1990, όταν την ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανέλαβαν διαδοχικά ο Γ. Αρσένης και Π. Ευθυμίου, β) την πάγια τακτική να ακυρώνονται νομοσχέδια και Προεδρικά Διατάγματα με τη λήξη της κυβερνητικής θητείας ενός κόμματος και να εφαρμόζεται κάθε φορά ένα νέο σύστημα αξιολόγησης. Παρότι από το 2010 ως το 2014 οι πολιτικές του κράτους στο συγκεκριμένο θέμα εμφανίζουν τάσεις συνέχειας, ωστόσο, οι προσπάθειες εφαρμογής υπήρξαν ημιτελείς. Η ημιτελής εφαρμογή διατάξεων, σε συνδυασμό με την τακτική ακύρωσης του νομοθετικού πλαισίου, αποδίδει το φαινόμενο της αχρησίας νόμων ως το πλέον βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1974 ως το 2014.(Κολυμπάρη, 2020)

Συμπερασματικά τα τελευταία 40 χρόνια, από το 1980 μέχρι σήμερα, η ΔΟΕ σε 225 σελίδες του Διδασκαλικού Βήματος προσπάθησε να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τόσο την κοινή γνώμη όσο και τους εκπαιδευτικούς για το σημαντικό θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, η οποία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία αξιολόγησης δημοσίων υπαλλήλων καθώς οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί είναι πρωτίστως παιδαγωγοί και τέτοιου είδους αξιολόγηση χρειάζεται «ειδικούς» χειρισμούς. Η ΔΟΕ φαίνεται να είναι αντίθετη σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης που προτείνεται από το υπουργείο χρησιμοποιώντας ως επιχειρήματα έννοιες όπως: έλεγχος, τιμωρία, απόλυση, χειραγώγηση. Το μεγαλύτερο επιχείρημα, βέβαια, είναι η συσχέτιση του επιθεωρητισμού με την αξιολόγηση. Στην τελευταία γενική συνέλευση του κλάδου που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019 σε απόφασή της αναφέρεται σε απεργία - αποχή από τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία θα ενεργοποιηθεί την κατάλληλη χρονική στιγμή. (Μπάρδα & Κουτούζης, 2021)

2.8. Συμπεράσματα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Αν κάποιος προσπαθούσε να εξετάσει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής εργασίας τις τελευταίες δεκαετίες, αυτό που θα ξεχώριζε είναι ο αναποτελεσματικός χαρακτήρας της διαμάχης. Επομένως, θα παρατηρούσε ότι, ειδικά στο πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η ένταση, η έκταση και η διάρκεια της διαμάχης έχουν τέτοιο χαρακτήρα που αυτή η υποπεριοχή θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια σχεδόν «ζώνη πολέμου». Έγιναν και συγκροτήθηκαν διαδοχικές ανεπιτυχείς προσπάθειες ρύθμισης του προβλήματος αξιολόγησης για μια περίοδο 34 ετών (1982-2016) - με διάφορες επιτροπές, ομάδες εργασίας, σχέδια, προτάσεις, αντίθετες προτάσεις, κείμενα διαβούλευσης, προεδρικά διατάγματα και μια ποικιλία πρωταγωνιστών - Αυτή η «ζώνη» διαμορφώνει σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες εκφράζουν ιδεολογίες και τεχνοκρατικές επιλογές, αλλά επίσης καλλιεργούν, αν όχι διατηρούν, αντιλήψεις, νοοτροπίες και στάσεις στον εκπαιδευτικό κοινωνικό χώρο.

Επομένως, για την κυρίαρχη πολιτική άποψη, όπως αντικατοπτρίζεται στις αντίστοιχες θεσμικές ρυθμίσεις, διαβουλεύσεις ή / και προτάσεις, η αξιολόγηση είναι ένας ξεχωριστός τομέας πολιτικής και ταυτόχρονα μια προσπάθεια προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής. νέες συνθήκες κάθε φορά,

έναντι αγκυρώσεων του παρελθόντος, όπως για παράδειγμα με τον θεσμό του επιθεωρητή. Αυτός είναι ο λόγος που νέα θεσμικά πλαίσια έχουν έρθει και έρχονται από καιρό σε καιρό, προκειμένου να τεθεί η αξιολόγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών στη σωστή βάση, για τη θεραπεία της παθογένεσης και των στρεβλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, με έναν εναλλακτικό τρόπο, θεσμό, διαδικασία ή μηχανισμός αξιολόγησης (π.χ. σχολικός σύμβουλος, σώμα μόνιμων αξιολογητών, κ.λπ.). Κάθε ένα από αυτά τα «συστήματα» επενδύθηκε με αντίστοιχες αιτιολογήσεις και αντίστοιχη τεκμηρίωση των χαρακτηριστικών στοιχείων που τα συνόδευαν και τα υποστήριζαν θεωρητικά (Δούκας, 2000).

Τα θέματα αποτελεσματικότητας, βελτίωσης της ποιότητας, υπευθυνότητας (Κάτσικας κ.α., 2007), η σχολική ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν ο πυρήνας των σχετικών προτάσεων. Παρά τους δηλωμένους στόχους, η αξιολόγηση λειτούργησε τελικά ως μέσο ενίσχυσης του κρατικού μηχανισμού και εξαπέλυσε έναν ισχυρό ανταγωνισμό τόσο στον επιστημονικό τομέα³ όσο και στα συνδικάτα.

Τα εκπαιδευτικά σωματεία, τα οποία κατά την προαναφερθείσα περίοδο ανέπτυξαν εκτεταμένα και μαχητικά επιχειρήματα, καταδίκασαν ως αναχρονιστικές τις πολιτικές προτάσεις, που θυμίζουν τους καιρούς της «επιθεώρησης» και κράτησαν σταθερά τα στοιχεία του αυταρχικού τεχνοκρατικού-γραφειοκρατικού διοικητικού μηχανισμού. Ζητήματα αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας, ερωτήσεις σχετικά με το ποιος αξιολογεί, πώς και με ποια κριτήρια, πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν συνεχώς και συχνά βásiμα. Η άποψη εκφράστηκε έντονα ότι μέσω του μηχανισμού αξιολόγησης ιδεολογικής χειραγώγησης, οικονομικής εξάρτησης, συμμόρφωσης / πειθούς και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών σε κεντρικά ελεγχόμενες φορμαλιστικές επιλογές διδασκαλίας. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση συνδέθηκε οργανικά με τον συνολικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια δυναμική και μετασχηματιστική λειτουργία.

Η σύγκρουση μεταξύ των αντιπάλων μερών στο θέμα της αξιολόγησης παραμένει ανοιχτή, συνεχώς εμπλουτισμένη με νέα δεδομένα και ευρήματα, αλλά και νέα θεσμικά πλαίσια ή / και αντιδράσεις. Ο σχηματισμός των σχετικών θέσεων ξεκινά από διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς γύρω από το πώς κατανοούνται οι μηχανισμοί αξιολόγησης, πώς διαμορφώνονται οι προσωπικές στάσεις και οι συλλογικές απόψεις σχετικά με το τι είναι σωστό, δίκαιο, χρήσιμο και

απαραίτητο στη θέσπιση κανόνων αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, κάθε πλευρά ή προσέγγιση παράγει «συστήματα» κανόνων, επιχειρημάτων και προτάσεων. Και σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τον τρόπο που λειτουργεί το ίδιο το σχολείο στην κοινωνία.

Από όλο το ιστορικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπου υπήρχε πάντα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον μέχρι το 1982, το ερώτημα που ανακύπτει εύλογα είναι εάν ήταν αποτελεσματικό και τι ουσιαστικό προσέφερε στην εκπαίδευση της χώρας μας. Δηλαδή, εάν η εκπαίδευση αναβαθμίστηκε, βελτιώθηκε και εάν ο δάσκαλος έγινε καλύτερος λόγω της αξιολόγησής του. Επίσης, εάν οι μαθητές/τριες μέσω ενός τέτοιου συστήματος έγιναν πιο ικανοί ή αν μειώθηκαν οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μαθητών και σχολείων σε περιοχές με εντοπισμένα προβλήματα.

Είναι προφανές ότι ούτε η εκπαίδευση ούτε ο δάσκαλος αναβαθμίστηκε, ούτε οι μαθητές/τριες έγιναν καλύτεροι ούτε οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν λόγω της αξιολόγησης όπως εφαρμόζεται. Είναι σαφές ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί από μόνη της ζήτημα, αλλά συνδυάζεται με πολλές άλλες παραμέτρους.

Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι, τι ακριβώς συνέβη τα τελευταία είκοσι χρόνια που δεν υπήρξε αξιολόγηση. Είναι γνωστό ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς ήταν υποχρεωμένοι να συντάξουν Έκθεση για τη λειτουργία της περιοχής τους και να την υποβάλουν στο Υπουργείο Παιδείας. Στην πράξη, αυτές οι αναφορές δεν μελετήθηκαν ούτε χρησιμοποιήθηκαν ποτέ από το Υπουργείο Παιδείας.

Αξίζει επίσης να εξεταστεί ποια μορφή συστήματος αξιολόγησης πιστεύουμε ότι είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί τώρα και εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να δεχτούν την αξιολόγηση που θα προταθεί.

Ιστορικά, λοιπόν, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπήρξε μια βεβαρυμένη υπόθεση, εξαιτίας των φορέων της (επιθεωρητές, συντονιστές εκπαίδευσης) αλλά και των χρήσεών της (Ματσαγγούρας, 2019). Ένα σοβαρό μειονέκτημα των μεταρρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ότι συχνά εστιάζουν στον σχεδιασμό εργαλείων για την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη στοιχεία όπως είναι οι εκπαιδευμένοι και ικανοί αξιολογητές, η στήριξη που παρέχεται σε εκπαιδευτικούς που την έχουν ανάγκη καθώς και οι επαρκείς πόροι για την τροφοδοσία του συστήματος. Ένα ισχυρό σύστημα αξιολόγησης έχει ανάγκη από αξιολογητές με βαθιά γνώση της

διδασκαλίας και της μάθησης (Darling-Hammond, 2015). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα: «η αξιολόγηση είναι τόσο αξιόπιστη όσο και ο αξιολογητής». Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να επιλέγει στελέχη που κατέχουν σε υψηλό βαθμό τα εκπαιδευτικά θέματα και, επιπλέον, να τα επιμορφώνει στα θέματα αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2019).

Επίσης η δυσκολία εφαρμογής μιας συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται και στους/στις εξής παράγοντες (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

1. στις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και στην απουσία διαπραγμάτευσης μεταξύ αυτών και του Υπουργείου Παιδείας,
2. στην ελλιπή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση,
3. στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,
4. στην έλλειψη μέτρων που συμβάλλουν στην αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στην πολιτεία και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, μιας και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών μέτρων έχει άμεση εξάρτηση από την πολιτική ηγεσία. Η πολιτεία οφείλει να πείσει με τις προθέσεις, τους σκοπούς, και τις ενέργειές της.

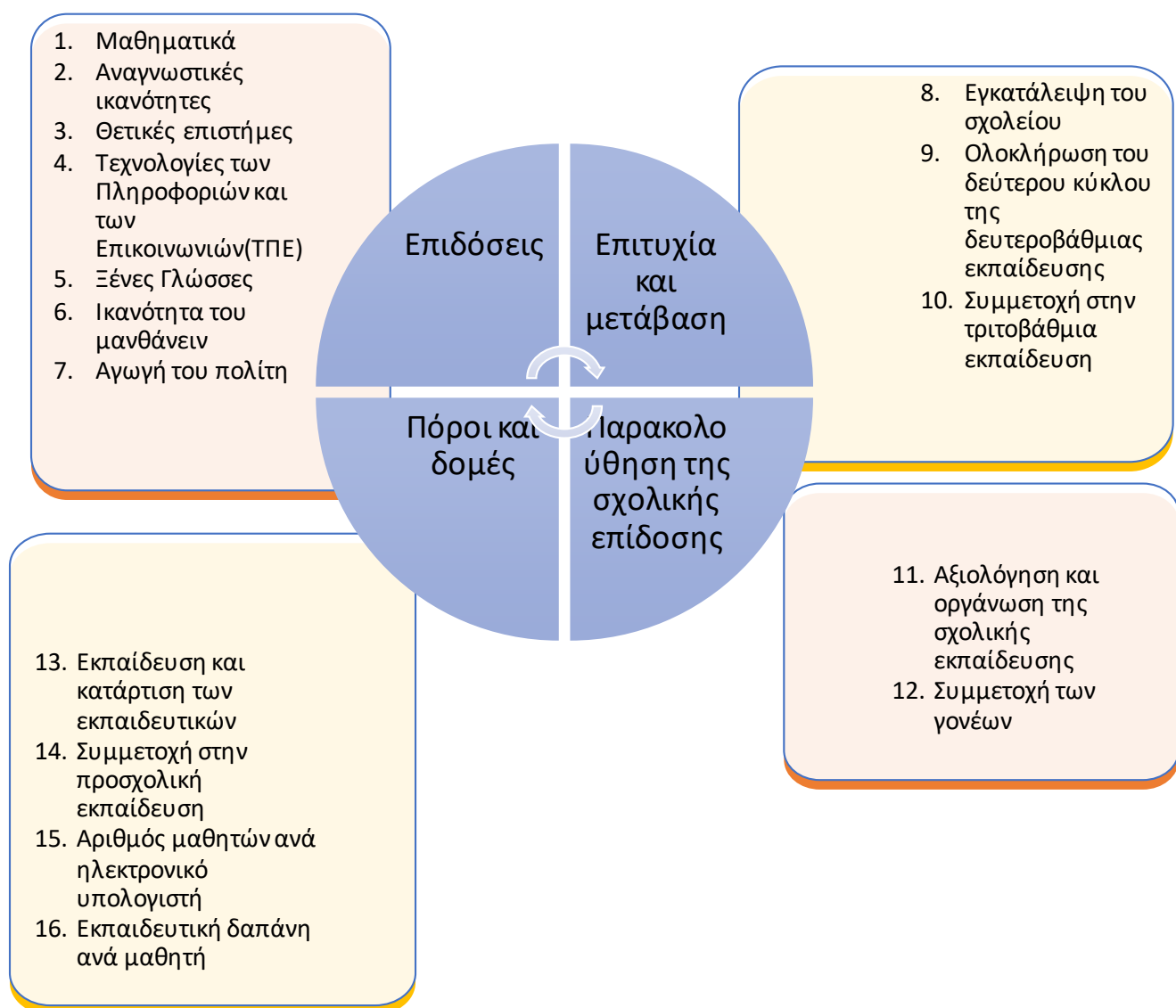
3. Η αξιολόγηση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες

Ήδη από τη δεκαετία του '90 μια σειρά από πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον άσκησαν καθοριστικές επιδράσεις και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διεθνείς και περιφερειακοί οργανισμοί είναι αυτοί που προωθούν πρακτικές και επηρεάζουν στάσεις και αντιλήψεις σε ζητήματα που συνδέονται με την εκπαίδευση. Οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εναποθέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς επίσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μέσω εκθέσεων-reports διαμορφώνουν ένα σύνολο θεωρητικών και ιδεολογικών τάσεων για τον τομέα της αξιολόγησης. Κύριος στόχος της έκθεσης του ΟΟΣΑ είναι να προβάλλει την κρισιμότητα της κατάστασης, θεωρώντας ότι η απουσία κάποιου συστήματος αξιολόγησης δημιουργεί προβλήματα στα εκπαιδευτικά συστήματα (Κολυμπάρη, 2016).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το πλαίσιο της αξιολόγησης αφορά την ολότητα της σχολικής μονάδας όχι μόνο του έργου της και των αποτελεσμάτων της αλλά και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι μπορεί να εφαρμοστεί ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης σε όλες τις χώρες. Κάθε χώρα παρουσιάζει τις δικές της ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες γι' αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις υφίσταται η ανάγκη να συνδυάζονται διαφορετικές μορφές αξιολόγησης προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2001 εκπονήθηκε η «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας». Στο παρακάτω διάγραμμα αποτυπώνονται οι δείκτες αυτοί (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017):

Διάγραμμα 4:Οι δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας για την Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση



3.1. Αγγλία

Τη γενική ευθύνη για την εκπαίδευση στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία έχουν το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education) και το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills). Η ευθύνη για την παροχή εκπαιδευτικού έργου είναι αποκεντρωμένη και ανήκει στις Τοπικές Αρχές. Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου στους/στις μαθητές/τριες, στους/στις γονείς και την κοινωνία (<http://aee.iep.edu.gr/country/england>).

Το Γραφείο για τα Εκπαιδευτικά Στάνταρντ (Office for Standards in Education – Ofsted), με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1992, συγκροτεί τον κύριο φορέα της εξωτερικής αξιολόγησης των αγγλικών σχολείων. Το Ofsted έχει την ευθύνη για την επιθεώρηση των σχολείων όλων των βαθμίδων και παρέχει πληροφόρηση και προτάσεις βελτίωσης στο Υπουργείο Παιδείας. Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε σχολείου, θα πρέπει να επιθεωρούνται τουλάχιστον μια φορά ανά εξαετία για να διαπιστωθούν τα σημεία υπεροχής και οι αδυναμίες κάθε σχολικής μονάδας, καθώς και τα μέτρα βελτίωσης που πρέπει να ληφθούν. Τα εξαγόμενα συμπεράσματα εντάσσονται σε μία κλίμακα επτά βαθμών όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Θεοχάρης, 2011):

Περιγραφή επιπέδου ποιότητας	Βαθμός	Συστάσεις
Άριστη: εξαιρετική, υψηλής αποτελεσματικότητας	1	Να χρησιμοποιηθεί παραδειγματικά για τη λειτουργία και άλλων σχολείων
Πολύ καλή : σημαντικά άνω του μέσου όρου, υψηλής αποτελεσματικότητας	2	Να χρησιμοποιηθεί παραδειγματικά σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου
Καλή: άνω του μέσου όρου, αποτελεσματική	3	Έχει περιθώρια ενίσχυσης και ανάπτυξης
Ικανοποιητική: στα επίπεδα του μέσου όρου, αποδεκτή	4	Σημαντικές δυνατότητες βελτίωσης
Μη ικανοποιητική: κάτω από το μέσο όρο, ανεπαρκής	5	Απαιτεί προσοχή
Ελλειμματική: αναποτελεσματική	6	Απαιτεί άμεση δραστηριοποίηση
Ιδιαίτερα ελλειμματική: εξαιρετικά αναποτελεσματική	7	Απαιτεί άμεσες δραστικές αλλαγές

Το σύστημα αυτό καθιέρωσε το θεσμό λήψης «ειδικών μέτρων» (special measures) για τα «μη αποτελεσματικά σχολεία» και θέσπισε τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων με σκοπό την ενημέρωση των γονέων για την επιλογή σχολείου. Κατά την επιθεώρηση του σχολείου οι Επιθεωρητές συνομιλούν με τον Διευθυντή, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, τους μαθητές/τριες, τους γονείς και προχωρούν σε επιτόπιες παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη. Αντίγραφο της έκθεσης επιθεώρησης αποστέλλεται στο Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου, στον

Διευθυντή, στην αρμόδια Τοπική Αρχή και στους/στις γονείς, ενώ παράλληλα δημοσιεύεται και στην ιστοσελίδα του Ofsted.

Από το 2008 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της και την τεκμηρίωση της εξωτερικής αξιολόγησης (<http://aee.iep.edu.gr/country/england>).

Το σύστημα αξιολόγησης στην Αγγλία, έχει διαπιστωθεί, ότι δημιουργεί στους/στις εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων, επαγγελματικό στρες και ανασφάλεια καθώς βρίσκονται σε μια συνεχή προσπάθεια να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εξωτερικού ελέγχου ποιότητας. Ως συνέπεια αυτού, εκτός από την απροθυμία των νέων να εργαστούν στην εκπαίδευση, είναι και το δυσάρεστο κλίμα που δημιουργείται στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης ο ανταγωνισμός των σχολείων σε κάποιες περιοχές είναι ιδιαίτερα σκληρός με αποτέλεσμα οι γονείς να μην μπορούν να κάνουν χρήση του δικαιώματος επιλογής και το ένα τρίτο από αυτούς δεν καταφέρνει να στείλει το παιδί του στο σχολείο της πρώτης του επιλογής (Θεοχάρης, 2011). Τέλος το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να είναι εστιασμένο κυρίως στην ικανοποίηση αναγκών της αγοράς (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3.2. Γερμανία

Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας αποτελείται από 16 ομόσπονδα κράτη και αποτελεί την πολυπληθέστερη ευρωπαϊκή χώρα και μία από τις μεγαλύτερες οικονομικές δυνάμεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον κόσμο (Θεοχάρης, 2011). Η ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας μοιράζεται ανάμεσα στην Ομοσπονδία και τα Κρατίδια, τα οποία έχουν και δικαίωμα νομοθεσίας. Για τον συντονισμό και τη συνεργασία στους/στις τομείς της εκπαίδευσης και των θεμάτων του πολιτισμού τα Κρατίδια ίδρυσαν, το 1948, τη Διαρκή Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων

(<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1>).

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του γερμανικού συστήματος είναι ο διαχωρισμός των μαθητών ήδη από το δέκατο έτος της ηλικίας τους (στο τέλος της τετάρτης τάξης του Grundshule) μέσω της διοχέτευσης τους στους/στις τρεις διαφορετικούς τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – το λεγόμενο τριαδικό σύστημα. Παρά

την έντονη κριτική που δέχτηκε κατά καιρούς, παραμένει κατά βάση ανεπηρέαστο καθώς φαίνεται να διατηρεί την συμπαράσταση σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών (Θεοχάρης, 2011).

Ο διάλογος για τη συστηματική αξιολόγηση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε στην Γερμανία μετά το τέλος της δεκαετίας του 1980, πολύ αργότερα σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Την ευθύνη για την διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ανέλαβε η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων (ΚΜΚ). Τον Ιούνιο του 2002 οι υπουργοί Παιδείας και Πολιτισμού αποφάσισαν να εισαγάγουν εθνικά εκπαιδευτικά standards στα μαθήματα των γερμανικών, των μαθηματικών και της πρώτης ξένης γλώσσας και στα οποία βασίζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολείων στα κρατίδια (<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%1>). Τα εκπαιδευτικά standards δεν προσδιορίζουν απλώς τις κατευθυντήριες γραμμές της γερμανικής εκπαίδευσης αλλά αποτελούν σημεία αναφοράς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια ορίζουν με μετρήσιμο τρόπο τους προς αποτίμηση στόχους και παρέχουν την αναγκαία ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευτικούς (Θεοχάρης, 2011).

Σε όλα σχεδόν τα Κρατίδια τα σχολεία αξιολογούνται από εξωτερικούς φορείς ποιότητας-αξιολόγησης. Στα Κρατίδια με θεσμοθετημένη μορφή και διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης την ευθύνη έχουν οι Σχολικές Εποπτικές Αρχές, ενώ σε πολλά Κρατίδια η ευθύνη ανήκει στα Παιδαγωγικό Ινστιτούτα. Οι εποπτικές αρχές παρέχουν συμβουλευτικό έργο στα σχολεία και υποβάλλουν εκθέσεις αξιολόγησης στις ανώτερες αρχές. Το έργο αυτό πραγματοποιούν οι σχολικοί επιθεωρητές οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι που προσλαμβάνονται από το εκάστοτε Κρατίδιο ως μέλη του προσωπικού των Γραφείων Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι σχολικές εποπτικές αρχές έχουν την ευθύνη για:

- **την επιστημονική εποπτεία**, κατά την οποία οι σχολικοί επιθεωρητές μέσω των επισκέψεων στα σχολεία παρακολουθούν τις διδασκαλίες και παρέχουν συμβουλευτικό έργο στους/στις εκπαιδευτικούς.
- **τη νομική εποπτεία**, που αφορά στον έλεγχο της διαχείρισης των σχολικών υποθέσεων από νομικό.
- **την υπηρεσιακή εποπτεία**, σύμφωνα με την οποία οι εποπτικές αρχές διασφαλίζουν την εκπλήρωση των καθηκόντων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών.

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί βασική διαδικασία για τον απολογισμό και τη διάγνωση της κατάστασης του σχολείου καθώς παρέχει πληροφορίες τόσο για τα δυνατά όσο και για τα αδύνατα σημεία του. Ωστόσο δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο σύστημα για τη διεξαγωγή της, αλλά υποστηρίζεται από κάποιες ιδιωτικές εταιρίες (<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%1>).

Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία δίνει έμφαση στην αυτονομία του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση στοχεύει περισσότερο στο σύστημα και λιγότερο στον εκπαιδευτικό, αφού το κύριο βάρος δίνεται στην κατάρτιση και στη συνεχή επιμόρφωση (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

3.3. Σουηδία

Η Σουηδία αποτελεί ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, καθώς τη βασική ευθύνη για την οργάνωση της εκπαίδευσης έχουν οι περιφέρειες, οι Εθνικές αρχές και οι μηχανισμοί κατανάλωσης και αγοράς (<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>).

Η δομή και η οργάνωση της σουηδικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις πιο χαρακτηριστικές εκδοχές του λεγόμενου «ενιαίου σχολείου». Αποτελεί τη βασική έκφραση των ιδεωδών της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ενσωμάτωσης στον κοινωνικό ιστό όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης και κοινωνικού ή οικονομικού status (Θεοχάρης, 2011).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία περιλαμβάνει: 1. Το νηπιαγωγείο και την τάξη προσχολικής ηλικίας, 2. Την Υποχρεωτική Εκπαίδευση που διαρκεί εννέα έτη και αντιστοιχεί στην Πρωτοβάθμια και Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 3. την Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που διαρκεί τρία έτη και 4. την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια και τα Πανεπιστημιακά Κολλέγια. Υπεύθυνοι για την οργάνωση σχεδόν όλης της δημόσιας εκπαίδευσης, πριν το πανεπιστημιακό επίπεδο, είναι οι δήμοι και μάλιστα η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν κυρίως από κρατικές και δημοτικές επιχορηγήσεις (Αγγελακοπούλου, 2018).

Η σουηδική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση των σχολείων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μαθητές/τριες αξιολογούνται

καθημερινά από τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικές μεθόδους και μέσω μιας Τράπεζας Θεμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους διευθυντές των σχολείων και η αξιολόγησή τους συνδέεται άμεσα με τη μισθοδοσία τους. Σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ηγεσίας διεξάγονται επιθεωρήσεις σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Επίσης λαμβάνονται υπόψη η συμμετοχή σε διεθνείς αξιολογήσεις, οι δείκτες των εθνικών αξιολογήσεων, η αξιολόγηση από την επιθεώρηση και οι εκθέσεις αξιολόγησης από τον Εθνικό Φορέα για την εκπαίδευση (<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>).

Συγκεκριμένα η Διεύθυνση Επιθεώρησης της Skolverket στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των δικαιωμάτων των μαθητών και των γονέων. Οι επιθεωρητές είναι άτομα με αυξημένα προσόντα τα οποία έχουν διδακτική εμπειρία και χρησιμοποιούν εργαλεία και τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με τον τύπο του σχολείου στον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Βασική τεχνική της αξιολόγησης είναι αυτή της συνέντευξης και συχνά χρησιμοποιείται και η παρατήρηση τόσο των διδασκαλιών όσο και των συμπεριφορών και της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών παραγόντων. Εάν κριθεί αναγκαίο για την συγκέντρωση περαιτέρω τεκμηρίων η ομάδα επιθεώρησης προχωράει στην συγκέντρωση τεκμηρίων(από το αρχείο του σχολείου) και την χρησιμοποίηση ερωτηματολογίου για να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες και απόψεις (Θεοχάρης, 2011).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας και εφαρμόζεται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και το υπόλοιπο προσωπικό συντάσσει μια έκθεση ποιότητας στην οποία μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων για την επικοινωνιακή υλοποίηση των στόχων αυτών (Τσεπελίδου, 2018). Η διαδικασία αυτή στηρίζεται σε έναν μεγάλο αριθμό εργαλείων αξιολόγησης όπως είναι τα εργαλεία συγκριτικής αξιολόγησης, οι δείκτες αυτοαξιολόγησης, τα ερωτηματολόγια, οι πρότυπες φόρμες αξιολόγησης, οι δείκτες και τα μοντέλα βελτίωσης της ποιότητας. Τα περισσότερα από τα μοντέλα αυτά είναι διαθέσιμα και

στο διαδίκτυο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με απευθείας σύνδεση (online) (<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>).

3.4. Γαλλία

Στη Γαλλία τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης την έχει το κράτος δεδομένου ότι το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Σε κεντρικό επίπεδο, την ευθύνη μοιράζονται το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη σχολική εκπαίδευση, με το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Από τη δεκαετία του 1980 γίνεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης, καθώς οι τοπικές αρχές αναλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στη διαχείριση θεμάτων που αφορούν την εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση του γαλλικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης, σε κεντρικό επίπεδο, υποστηρίζεται από:

1. *Τη Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP)*. Σε συνεργασία με άλλα τμήματα του Υπουργείου Παιδείας σχεδιάζει και υλοποιεί ένα πρόγραμμα αξιολογήσεων και μελετών για όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης συμμετέχει σε διεθνή και ευρωπαϊκά προγράμματα για τη σύγκριση των επιδόσεων και των τρόπων λειτουργίας των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων.
2. *Τη Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας (IGEN)*. Το έργο της IGEN εμπεριέχει τη συμμετοχή στην παρακολούθηση και αξιολόγησης του έργου των επιθεωρητών, των διευθυντών των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Συμμετέχει επίσης και στην αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (διδασκτικό περιεχόμενο, προγράμματα σπουδών, σχολικά αποτελέσματα κ.α.), όπως αυτή καθορίζεται από τον νόμο πλαίσιο του 1989.
3. *Τη Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (IGAENR)*. Το έργο της περιλαμβάνει την αξιολόγηση, τον έλεγχο, την παροχή συμβουλευτικού έργου και την υποβολή προτάσεων στο Υπουργείο Παιδείας.

Σε περιφερειακό επίπεδο, η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη των περιφερειακών αρχών επιθεώρησης, οι οποίες περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες Επιθεωρητών: τους *Περιφερειακούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης/Επιθεωρητές της Ακαδημίας* και τους

Επιθεωρητές Γενικής Παιδείας. Οι πρώτοι έχουν την ευθύνη για τη Γενική και Τεχνολογική Εκπαίδευση στα λύκεια και στα κολλέγια και λειτουργούν ως σύμβουλοι του διευθυντή της Ακαδημίας, όπου έχουν την έδρα τους. Επίσης διεξάγουν επιθεωρήσεις στα σχολεία της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Τεχνικών Λυκείων και παρέχουν υποστήριξη στους/στις νεοδιόριστους/στις εκπαιδευτικούς. Οι δεύτεροι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας και διαλόγου, με βάση παιδαγωγικά και διοικητικά κριτήρια

(<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1>).

Με σύστημα αποσυγκεντρωμένο περισσότερο στα χαρτιά και λιγότερο στην πράξη, το κράτος διατηρεί τον κυρίαρχο ρόλο του και οι εκπαιδευτικοί επιθεωρούνται παρά αξιολογούνται κάθε επτά χρόνια, με σχεδόν πάντα θετικές εκθέσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, στα περισσότερα πλέον ευρωπαϊκά κράτη αναδεικνύεται μια νέα κατεύθυνση, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται και αξιολογείται ως ολότητα. Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται από χώρα σε χώρα ως προς τις πρακτικές της αξιολόγησης, διαπιστώνεται πως η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται από τους εκπαιδευτικούς στην σχολική μονάδα. Για παράδειγμα παλαιότερα αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί σε ατομική βάση, ενώ τα τελευταία χρόνια, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο παραγόμενο από κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο. Για τον σκοπό αυτό στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν διαμορφωθεί πολυεπίπεδα και πολύμορφα συστήματα αξιολόγησης και τονίζεται η αναγκαιότητα αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση με την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

4. Η έρευνα

4.1. Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των ανθρώπων να καταπιαστούν με το περιβάλλον και να κατανοήσουν τη φύση των φαινομένων που αυτό παρουσιάζει στις αισθήσεις τους έχει ξεκινήσει από πολύ παλιά. Τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται ο σκοπός αυτός μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: εμπειρία, λογική σκέψη και έρευνα.

Η πρώτη από αυτές τις κατηγορίες, η εμπειρία, συμπεριλαμβάνει έναν αριθμό πληροφοριών τις οποίες μπορεί κάποιος να επικαλεστεί σε μία περίπτωση επίλυσης ενός προβλήματος. Η προσωπική εμπειρία είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τις οποίες αποκτά ο άνθρωπος από συναναστροφές και γνωριμίες με γεγονότα και περιστατικά μέσα στο περιβάλλον τους και τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσει για την επίλυση ενός προβλήματος. Όταν οι λύσεις των προβλημάτων βρίσκονται πέρα από το σώμα προσωπικής γραφής, οι άνθρωποι μπορεί να κάνουν χρήση της ευρύτερης ή διαφορετικής πείρας άλλων ανθρώπων, συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας.

Η δεύτερη κατηγορία μέσω της οποίας οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο που του περιβάλλει, δηλαδή η λογική σκέψη, μπορεί να αναλυθεί σε τρεις κατηγορίες: απαγωγική λογική, επαγωγική λογική και ο συνδυασμός επαγωγικής-απαγωγικής λογικής. Η απαγωγική λογική βασίζεται στο συλλογισμό, ο οποίος ήταν η μεγάλη προσφορά του Αριστοτέλη στην τυπική λογική. Με λίγα λόγια η απαγωγική λογική βασίζεται σε ένα αυταπόδεικτο θεώρημα, μια δευτερεύουσα πρόταση, που αναφέρεται σε μια ειδική περίπτωση, και ένα συμπέρασμα. Το 17^ο αιώνα ο Francis Bacon άσκησε κριτική στο μοντέλο της απαγωγικής λογικής τονίζοντας ότι οι προτάσεις της ήταν συχνά προκαθορισμένες αντιλήψεις, οι οποίες αναπόφευκτα προκαταλαμβάνουν τα συμπεράσματα. Έτσι πρότεινε τη μέθοδο της επαγωγικής λογικής η οποία εξετάζει μία σειρά περιπτώσεων που οδηγούν σε μία υπόθεση και τελικά σε μία γενίκευση. Την επαγωγική μέθοδο του Bacon τελικά ακολούθησε η επαγωγική-απαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει την απαγωγή του Αριστοτέλη με την επαγωγή του Bacon..(Cohen & Manion, 1994)

Ο τρίτος τρόπος μέσω του οποίου επιχειρούμε να ανακαλύψουμε την αλήθεια είναι η έρευνα. Αυτή έχει οριστεί από τον Kerlinger ως η συστηματική, ελεγχόμενη και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα. Η έρευνα είναι ένας συνδυασμός εμπειρίας και

λογικής και πρέπει να θεωρηθεί ως η πιο επιτυχής προσέγγιση στην ανακάλυψη της αλήθειας.(Cohen & Manion, 1994)

Μέσω της έρευνας καταλήγουμε σε αποτελέσματα που μας βοηθούν να απαντήσουμε σε κρίσιμα ζητήματα. Επίσης μια ερευνητική αναφορά μπορεί να αποτελέσει μια μελέτη που δεν έχει διεξαχθεί και έτσι να καλύψει το κενό στις υπάρχουσες γνώσεις. Μπορεί επίσης να παρέχει πρόσθετες πληροφορίες για να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει αποτελέσματα προηγούμενων μελετών. Η έρευνα είναι επίσης σημαντική επειδή υποδεικνύει βελτιώσεις για την πρακτική. Για παράδειγμα, μέσω της έρευνας το προσωπικό που συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε σχολεία γνωρίζει πολύ περισσότερα για την εκπαίδευση σήμερα από ό,τι πριν από 20 χρόνια.

Παρά τη σημασία της έρευνας πρέπει να αξιολογούμε και ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η έρευνα σήμερα. Ένα σημαντικό πρόβλημα με την έρευνα είναι το ζήτημα των αμφισβητήσιμων δεδομένων:

- Ο ερευνητής μπορεί να μην έχει συγκεντρώσει πληροφορίες από ανθρώπους ικανούς να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν το πρόβλημα.
- Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να είναι χαμηλός, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε λάθος στατιστικά αποτελέσματα.
- Η δειγματοληπτική έρευνα που χρησιμοποιήθηκε σε μια μελέτη μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήματα που είναι διαφορετικά και αόριστα.
- Σε τεχνικό επίπεδο ο ερευνητής μπορεί να έχει επιλέξει μια ακατάλληλη στατιστική μέθοδο για την ανάλυση των δεδομένων.

Η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από έξι στάδια:

1. Αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά και αξιολόγηση της (Creswell,2011)

4.2.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να επιχειρήσει να ερμηνεύσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γενικότερα, και ειδικότερα στην περίοδο της πανδημίας, ενόψει της εφαρμογής του νέου νομοσχεδίου. Πρόθεση της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό έχει ωριμάσει στους/στις εκπαιδευτικούς η ιδέα της αξιολόγησης του έργου τους. Αν δηλαδή τη θεωρούν αναγκαία και γιατί. Επίσης αν θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα οδηγήσει σε συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων. Όλα αυτά στα πλαίσια της εφαρμογής του νόμου 4823/2021 και της Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021 και φυσικά εν μέσω της πανδημίας του Covid-19. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού επιλέχθηκαν ως άξονες της έρευνας οι εξής θεματικές περιοχές, από τις οποίες απορρέουν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων;
- Σε ποιο βαθμό συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με το γεγονός ότι το προκαταρκτικό μέρος της αξιολόγησης, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19;
- Κατά πόσο είναι εφικτή η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας;

4.3.Μεθοδολογία της έρευνας

Με τον όρο μεθοδολογία της έρευνας νοείται η αλληλουχία των φάσεων και των σταδίων που διέρχεται ένας ερευνητής προκειμένου να πραγματοποιήσει μια έρευνα.(Δημητρόπουλος, 1994). Σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες, που πάντοτε επιχειρούσαν να μετρήσουν το αντικείμενό τους και να το εκφράσουν με αριθμούς, οι θεωρητικές, με επικεφαλής τη Φιλοσοφία, επιδίωξαν να θέσουν σε ενέργεια το φιλοσοφικό στοχασμό και να ερμηνεύσουν το αντικείμενό τους, να το συλλάβουν και να το κατανοήσουν. Οι περισσότερες επιστήμες χρησιμοποιούσαν τις μεθόδους των Θετικών Επιστημών και κυρίως το πείραμα, το οποίο θεωρήθηκε από πολλούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους ανεπίτρεπτη καινοτομία. Έτσι άρχισε η

επιστημολογική διαμάχη, που επηρέασε άμεσα το πρόβλημα των μεθόδων έρευνας. Μέσα από τη διαμάχη αυτή διαμορφώθηκαν, τόσο στην Παιδαγωγική όσο και στις Κοινωνικές Επιστήμες, δύο επιστημολογικές κατευθύνσεις: το «ιστορικό-ερμηνευτικό παράδειγμα» και το «εμπειρικό αναλυτικό». Επομένως προκύπτουν δύο κατευθύνσεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης: η Νοολογική ή Ερμηνευτική και η Εμπειρική ή Πειραματική Παιδαγωγική. Η πρώτη χρησιμοποιεί κυρίως την ερμηνευτική και τη φαινομενολογική μέθοδο και τη σύγκριση και η δεύτερη την παρατήρηση, το πείραμα, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη και το κοινωνιογράφημα (Πυργιωτάκης,2000).

Πιο συγκεκριμένα στις ερευνητικές πρακτικές, η σύνδεση θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου συνήθως εμφανίζεται σε δύο εναλλακτικές μορφές: τα εμπειρικά δεδομένα α) αντιπαρατίθενται με προκαθορισμένη θεωρία με σκοπό την επιβεβαίωση της θεωρίας αυτής ή β) αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη και τη συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας (Κυριαζή, 2002). Η δραστηριότητα της έρευνας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί χρησιμοποιώντας για κριτήριο διάφορα χαρακτηριστικά τα οποία για παράδειγμα μπορεί να είναι η φύση του προβλήματος, η μέθοδος, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής, το δείγμα, ο αριθμός των ερευνητών και η σχέση τους με τα υποκείμενα ή το είδος των δεδομένων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ανάλογα με το είδος των δεδομένων της μπορεί να γίνει διάκριση της έρευνας σε ποιοτική ή ποσοτική (Βάμβουκας,2007). Κατά τον Δημητρόπουλο (1994), δεδομένα *«είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που συλλέγονται κατά την ερευνητική διαδικασία, και είτε η συγκέντρωσή τους αποτελεί το στόχο της έρευνας, είτε αποτελεί το μέσο προς κάποιο στόχο»*. Οι ποσοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από την επεξεργασία των δεδομένων τους με στατιστικές μεθόδους και την αριθμητική παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους με τη μορφή πινάκων, διαγραμμάτων κ.α. Δομούνται συνήθως πάνω σε πλέγμα μεταβλητών, οι οποίες συσχετίζονται μεταξύ τους ενώ η φύση αυτού του είδους της έρευνας επιτρέπει την προσέγγιση μεγάλου δείγματος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002).

Η ποσοτική έρευνα θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους και συγκεντρώνει δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά. Ξεκίνησε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και επικράτησε στην εκπαιδευτική πράξη κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα. Οι αρχικές ιδέες για την ποσοτική έρευνα προήλθαν από τις θετικές επιστήμες, όπως η φυσική και η χημεία. Όπως τα άτομα και τα μόρια υπόκεινται σε προβλέψιμους νόμους και αξιώματα, το ίδιο συμβαίνει και με τα σχήματα των

συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο. Στην ιστορία της εξέλιξης της ποσοτικής έρευνας είναι παρούσες τρεις τάσεις: στατιστικές διαδικασίες, πρακτικές ελέγχων και μετρήσεων και ερευνητικοί σχεδιασμοί.

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση αντί για την παραδοσιακή μορφή της ποσοτικής έρευνας. Ιστορικά η χρήση της είναι πιο πρόσφατη από αυτή της ποσοτικής έρευνας και είναι περισσότερο εμφανής τα τελευταία 30 χρόνια. Είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Κάνει γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους και συγκεντρώνει δεδομένα που αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις ή κείμενα. (Creswell, 2011)

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέξαμε την ποσοτική μέθοδο ακολουθώντας την τεχνική του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) το ερωτηματολόγιο ορίζεται ως *«ένα έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει γραπτώς. Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί και διατυπωθεί κατά τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίσουν τις ζητούμενες πληροφορίες»* Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν ένα ερωτηματολόγιο είναι *«να είναι γραμμένο κατά τρόπο σαφή και λιτό, ώστε να κατανοείται και να εφαρμόζεται από όλους ομοιόμορφα· να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα τόσο εκ μέρους αυτών που το απαντούν όσο και εκ μέρους αυτών που το βαθμολογούν. Επειδή η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα συμβαίνει να είναι προαιρετική, το ερωτηματολόγιο πρέπει να έχει καταρτιστεί κατά τρόπον που να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμιαεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερα στην αλήθεια»* (Παρασκευόπουλος, 1993)

Το ερωτηματολόγιο έχει το πλεονέκτημα να ερευνώνται πολλά υποκείμενα και να συλλέγονται πολλά στοιχεία. Έχει όμως το μειονέκτημα ότι ο ερευνητής δεν έρχεται σε άμεση επαφή με το υποκείμενο, γεγονός που εγκυμονεί κινδύνους για τη σωστή επικοινωνία. Για παράδειγμα τα υποκείμενα είναι δυνατόν να μην καταλάβουν σωστά μια ερώτηση και, χωρίς να το θέλουν, να δώσουν λανθασμένη απάντηση. (Πυργιωτάκης, 2000)

4.4. Συγκέντρωση των δεδομένων

Ο επικρατέστερος τρόπος διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω της φόρμας Google docs και εστάλη ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι ηλεκτρονικές δειγματοληπτικές μελέτες εξασφαλίζουν μια εύκολη, γρήγορη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων, αν και η πραγματική χρήση τους μπορεί να είναι περιορισμένη επειδή δεν έχουν όλοι οι συμμετέχοντες πρόσβαση σε υπολογιστές ή δεν έχουν άνεση στη χρήση των Ιστότοπων και του Διαδικτύου. (Creswell, 2011)

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. *«Με την απλή τυχαία δειγματοληψία, ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες για το δείγμα έτσι ώστε οποιοδήποτε άτομο να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Η πρόθεση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας είναι να επιλεγθούν άτομα για το δείγμα, τα οποία θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Η συνηθισμένη διαδικασία που χρησιμοποιείται στην τυχαία δειγματοληψία είναι η απόδοση ενός αριθμού σε κάθε άτομο του πληθυσμού και έπειτα η χρήση ενός πίνακα τυχαίων αριθμών για να επιλεγθούν τα άτομα που θα αποτελέσουν το δείγμα. Για τη διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη μια λίστα μελών από τον πληθυσμό στόχο και η απόδοση ενός αριθμού σε κάθε μέλος.»* (Creswell, 2011)

«Εάν λαμβάνονται πολλά δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό, είναι απίθανο να έχουν όλα τους ταυτόσημα χαρακτηριστικά, είτε το ένα σε σχέση με το άλλο είτε σε σχέση με τον πληθυσμό. Με λίγα λόγια θα υπάρχει δειγματοληπτικό σφάλμα. Το δειγματοληπτικό σφάλμα δεν απορρέει κατ' ανάγκη από λάθη που γίνονται κατά τις διαδικασίες δειγματοληψίας αλλά από την τυχαία επιλογή διαφορετικών ατόμων.» (Cohen & Manion, 1994)

Για καλύτερα και ακριβέστερα αποτελέσματα για αυτήν την έρευνα, θα πρέπει να θέσουμε κάποιες βασικές προϋποθέσεις. Κατ' αρχήν, για να μπορούμε να κάνουμε συσχετίσεις που ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι όλες οι απαντήσεις, που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, είναι αληθείς και δεν επηρεάστηκαν από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα. Το γεγονός ότι η έρευνα έγινε με ανώνυμα ερωτηματολόγια και ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αντικειμενικοί στις απαντήσεις τους.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου που περιλάμβανε 2 μέρη και συνολικά 23 ερωτήσεις. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από μελέτη σχετικών εμπειρικών ερευνών. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις εξετάζοντας τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος χωρισμένο σε τρεις θεματικούς άξονες, εξέταζε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και περιλάμβανε συνολικά 18 ερωτήσεις οι οποίες ήταν κλειστού τύπου (ΝΑΙ-ΟΧΙ- Δεν έχω άποψη, πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Linkert, με τη λεκτική περιγραφή =Συμφωνώ απόλυτα-Συμφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ-Διαφωνώ- Διαφωνώ απόλυτα). Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται στους/στις παρακάτω κύριους θεματικούς άξονες:

Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής τους αξιολόγησης. Ο δεύτερος άξονας αναφερόταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ο τρίτος άξονας σχετιζόταν με την διαδικασία της αξιολόγησης εν μέσω της πανδημίας του Covid-19.

4.5.Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Δημογραφικά

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 113 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 70 (61,9%) ήταν γυναίκες και οι 43 (38,1%) ήταν άνδρες.

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	43	38,1	38,1	38,1
	Γυναίκα	70	61,9	61,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το 35,4% ήταν 30-39 ετών, το 28,3% ήταν 40-49 ετών, το 20,4% ήταν 50 ετών και άνω και το 15,9% ήταν έως 29 ετών.

Ηλικιακή Ομάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30 έως 39	40	35,4	35,4	35,4
	40 έως 49	32	28,3	28,3	63,7
	50 ετών και άνω	23	20,4	20,4	84,1
	Έως 29 ετών	18	15,9	15,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 36,3% είχαν από 10-19 έτη, το 33,6% είχαν 20-29 έτη, το 25,7% έως 9 έτη και το 4,4% 30 και πλέον έτη υπηρεσίας.

Χρόνια Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	30 και άνω	5	4,4	4,4	4,4
	Από 10 έως 19 χρόνια	41	36,3	36,3	40,7
	Από 20 έως 29 χρόνια	38	33,6	33,6	74,3
	Έως 9 χρόνια	29	25,7	25,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (51,3%) είχαν μεταπτυχιακό, το 34,6% είχαν πτυχίο, το 9,7% μετεκπαίδευση-διδασκαλείο και το 4,4% διδακτορικό.

Επίπεδο Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διδακτορικός τίτλος	5	4,4	4,4	4,4
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	58	51,3	51,3	55,8
	Μετεκπαίδευση- Διδασκαλείο	11	9,7	9,7	65,5
	Πτυχίο	39	34,5	34,6	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Τέλος, αναφορικά με την ειδικότητά τους, το 57,5% ήταν δάσκαλοι, το 21,2% εκπαιδευτικοί ειδικότητας και το 21,2% νηπιαγωγοί.

Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α	65	57,5	57,5	57,5
	Εκπαιδευτικός ειδικότητας	24	21,2	21,2	78,8
	Νηπιαγωγός	24	21,2	21,2	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Αρχικά, το 74,3% των συμμετεχόντων θεωρούν πως πρέπει να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί.

1.Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	84	74,3	74,3	74,3
	Όχι	29	25,7	25,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης, το 34,5% είπαν πως πρέπει να αξιολογούνται κάθε 3-4 χρόνια, το 26,5% 1-2 φορές το χρόνο, το 19,5% είπαν πως πρέπει να γίνεται μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις και το 8,8% μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν (αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου).

2.Αν ναι, σε ποια συχνότητα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		12	10,6	10,6	10,6
	1-2 φορές το χρόνο	30	26,5	26,5	37,2
	Κάθε 3-4 χρόνια	39	34,5	34,5	71,7
	Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις	22	19,5	19,5	91,2
	Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν;(αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου)	10	8,8	8,8	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, το 60,2% θεωρούν πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, το 52,2% πως η ενημέρωσή τους για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική, το 6,2% πως θα πρέπει να

συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι γονείς, το 46% πως η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του και το 54,9% πως η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης.

3. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	11	9,7	9,7	9,7
	Διαφωνώ απόλυτα	9	8,0	8,0	17,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	22,1	22,1	39,8
	Συμφωνώ	41	36,3	36,3	76,1
	Συμφωνώ απόλυτα	27	23,9	23,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

4. Πιστεύετε ότι η ενημέρωσή σας για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	27	23,9	23,9	23,9
	Διαφωνώ απόλυτα	6	5,3	5,3	29,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	18,6	18,6	47,8
	Συμφωνώ	37	32,7	32,7	80,5
	Συμφωνώ απόλυτα	22	19,5	19,5	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

5.Θεωρείτε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι γονείς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	39	34,5	34,5	34,5
	Διαφωνώ απόλυτα	46	40,7	40,7	75,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	18,6	18,6	93,8
	Συμφωνώ	6	5,3	5,3	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	1	,9	,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

6.Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	25	22,1	22,1	22,1
	Διαφωνώ απόλυτα	3	2,7	2,7	24,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	29,2	29,2	54,0
	Συμφωνώ	35	31,0	31,0	85,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	15,0	15,0	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

7.Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	11	9,7	9,7	9,7
	Διαφωνώ απόλυτα	6	5,3	5,3	15,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	30,1	30,1	45,1
	Συμφωνώ	47	41,6	41,6	86,7
	Συμφωνώ απόλυτα	15	13,3	13,3	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στη συνέχεια, αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το 51,3% είπαν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το 60,2% πως μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη των δυνατών και των αδύνατων σημείων της και το 54,9% πως μπορεί να οδηγήσει σε έλεγχο της αποτελεσματικότητας κάθε σχολείου.

8. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	19	16,8	16,8	16,8
	Διαφωνώ απόλυτα	6	5,3	5,3	22,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	26,5	26,5	48,7
	Συμφωνώ	37	32,7	32,7	81,4
	Συμφωνώ απόλυτα	21	18,6	18,6	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

9.Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη των δυνατών και των αδύνατων σημείων της;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	19	16,8	16,8	16,8
	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,5	3,5	20,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	19,5	19,5	39,8
	Συμφωνώ	48	42,5	42,5	82,3
	Συμφωνώ απόλυτα	20	17,7	17,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

10.Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να οδηγήσει σε έλεγχο της αποτελεσματικότητας κάθε σχολείου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	19	16,8	16,8	16,8
	Διαφωνώ απόλυτα	5	4,4	4,4	21,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	23,9	23,9	45,1
	Συμφωνώ	47	41,6	41,6	86,7
	Συμφωνώ απόλυτα	15	13,3	13,3	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Ακόμα, το 24,8% θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται με γνώμονα την εκπαιδευτική διαδικασία, που κατά κύριο ρόλο συντελείται μέσα στην τάξη, το 45,1% πως έχει ως βασική συνιστώσα την πραγματοποίηση δράσεων έξω και πέραν από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, το 79,6% πως θα οδηγήσει σε

συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων και το 85% πως θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων.

11.Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται με γνώμονα την εκπαιδευτική διαδικασία, που κατά κύριο ρόλο συντελείται μέσα στην τάξη;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	42	37,2	37,2	37,2
	Διαφωνώ απόλυτα	9	8,0	8,0	45,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	30,1	30,1	75,2
	Συμφωνώ	23	20,4	20,4	95,6
	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,4	4,4	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

12.Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει ως βασική συνιστώσα την πραγματοποίηση δράσεων έξω και πέραν από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		1	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	21	18,6	18,6	19,5
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	21,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	33,6	33,6	54,9
	Συμφωνώ	43	38,1	38,1	92,9
	Συμφωνώ απόλυτα	8	7,1	7,1	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

13. θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει σε συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	10	8,8	8,8	8,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	11,5	11,5	20,4
	Συμφωνώ	44	38,9	38,9	59,3
	Συμφωνώ απόλυτα	46	40,7	40,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

14. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	6	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ απόλυτα	2	1,8	1,8	7,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	8,0	8,0	15,0
	Συμφωνώ	44	38,9	38,9	54,0
	Συμφωνώ απόλυτα	52	46,0	46,0	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

Αξιολόγηση εν καιρώ πανδημίας

Η τελευταία ενότητα είχε στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση εν καιρώ πανδημίας.

Το 19,5% θεωρούν πως η αξιολόγηση θα έπρεπε να ξεκινήσει τώρα εν μέσω πανδημίας, το 73,5% θεωρούν πως η αξιολόγηση αυτή την χρονική περίοδο αποτελεί άσκοπη τυπική διαδικασία, το 83,2% κρίνουν πως έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, λόγω Covid-19, και όχι στην αξιολόγηση και το 47,8% πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αξιολογηθούν ως προς τον τρόπο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν εν μέσω πανδημίας.

15.Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να ξεκινήσει τώρα εν μέσω πανδημίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	32	28,3	28,3	28,3
	Διαφωνώ απόλυτα	45	39,8	39,8	68,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	12,4	12,4	80,5
	Συμφωνώ	17	15,0	15,0	95,6
	Συμφωνώ απόλυτα	5	4,4	4,4	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

16.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αυτή την χρονική περίοδο αποτελεί άσκοπη τυπική διαδικασία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	9	8,0	8,0	8,0
	Διαφωνώ απόλυτα	4	3,5	3,5	11,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	15,0	15,0	26,5
	Συμφωνώ	39	34,5	34,5	61,1

Συμφωνώ απόλυτα	44	38,9	38,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

17. Πιστεύετε ότι έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, λόγω Covid-19, και όχι στην αξιολόγηση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,9	,9	,9
Διαφωνώ	5	4,4	4,4	5,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	11,5	11,5	16,8
Συμφωνώ	32	28,3	28,3	45,1
Συμφωνώ απόλυτα	62	54,9	54,9	100,0
Total	113	100,0	100,0	

18. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αξιολογηθούν ως προς τον τρόπο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν εν μέσω πανδημίας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	20	17,7	17,7	17,7
Διαφωνώ απόλυτα	16	14,2	14,2	31,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	20,4	20,4	52,2
Συμφωνώ	33	29,2	29,2	81,4
Συμφωνώ απόλυτα	21	18,6	18,6	100,0
Total	113	100,0	100,0	

4.6. Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας-Συζήτηση

Από την βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε και αποτυπώθηκε στην παρούσα εργασία συνεπάγεται ότι οι εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο και δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης, καθιστούν φανερή την ανάγκη για την ύπαρξη ενός μηχανισμού παρακολούθησης και αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Όμως ο σχεδιασμός, η αποδοχή και εφαρμογή ενός αξιόπιστου προγράμματος αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προσκρούει επάνω στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης καθώς και στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι δικαίως ή μη, έχουν συνδυάσει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την ατομική τους αξιολόγηση και εξέλιξη, καθώς και με τις επιταγές του μνημονίου γύρω από τα εργασιακά ζητήματα. Άλλωστε το νομοθετικό πλαίσιο που παράχθηκε έχει ως αποτέλεσμα όλες οι πλευρές της αξιολόγησης όπως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η εξωτερική τους αξιολόγηση και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, να έχουν απόλυτα σχετιστεί μεταξύ τους.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2018 με τίτλο «Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα» υπογραμμίζει τη σημαντικότητα μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής εισαγωγής συνολικού πλαισίου αξιολόγησης. (OECD, 2018, σ.191) Σύμφωνα με τις δηλώσεις της Γκαμπριέλα Ράμος, Ειδικής Συμβούλου του Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ: «Η Ελλάδα χρειάζεται να αναπτύξει την ικανότητα και τη στρατηγική για αξιολόγηση, για λογοδοσία και βελτίωση στα σχολεία. Πρέπει να υπάρξει μια κουλτούρα λογοδοσίας. Επίσης απαραίτητη κρίνεται η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, η αξιολόγηση και η αποτίμηση του σχολείου συνολικά και η εδραίωση μιας αρχής για διασφάλιση της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι αυτή η αξιολόγηση και οι διαδικασίες θα πρέπει να δημιουργηθούν σε στενή συνεργασία με τους καθηγητές και τα εργατικά Συνδικάτα,

ούτως ώστε οι δάσκαλοι και οι καθηγητές να μην τα βλέπουν ως μία τιμωρητική διαδικασία». (Εκθεση ΟΟΣΑ, 2018)

Σε αυτό το σημείο, έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι πλέον εφικτή η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν και η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης;

Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει στη χώρα μας για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πλήθος επιστημονικών μελετών για την αξιολόγηση έχουν δημοσιευθεί και μετά από πολλά χρόνια ατέρμονων συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το ίδιο διαπιστώσαμε και στην έρευνά μας καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της ατομικής τους αξιολόγησης η οποία οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά όχι σε σύντομα χρονικά διαστήματα και χωρίς τη συμμετοχή των γονέων.

Θεωρώντας πως λόγω των τραυματικών εμπειριών που άφησαν στον εκπαιδευτικό κλάδο οι επιθεωρήσεις αλλά και η έντονη δραστηριοποίηση της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, κυρίως τη δεκαετία του 1970, για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, να έχει δημιουργηθεί στην κοινή γνώμη η εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την αξιολόγησή τους. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8^{ου} Συνεδρίου της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997). Ωστόσο, αρκετά χρόνια αργότερα, οι αποφάσεις της ΔΟΕ δείχνουν ότι είναι υπέρ ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που θα αναγάγει τη σχολική μονάδα σε κύτταρο δημιουργίας και προσφοράς στους/στις μαθητές/τριες. Είναι μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης που μπορεί να συντελεστεί με την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης. Σ' αυτό που φαίνεται να υπάρχει αντίρρηση είναι ουσιαστικά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης και όχι στην ίδια την αξιολόγηση- αποτίμηση του συνόλου του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. (Δ.Ο.Ε., 2021)

Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ανάγκη της αξιολόγησής τους, αλλά υπό προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2002; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005). Οι προϋποθέσεις αυτές κυρίως αφορούν: α) στους/στις σκοπούς της αξιολόγησής τους, β) στα πρόσω-

πα τα οποία θα τους αξιολογούν, γ) στα κριτήρια της αξιολόγησής τους, δ) στη μέθοδο της διαδικασίας της αξιολόγησής τους, και ε) στην έκφραση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να συνεισφέρει στην επιστημονική - επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως συγχρόνως προσδιορίζουν επισφάλειες στις προαναφερθείσες παραμέτρους της αξιολόγησής τους, που συνιστούν άλλωστε και το σύνολο της διαδικασίας. Τόσο το περιεχόμενο όσο και τα αίτια από τα οποία πηγάζουν οι προσδιορισμοί των συγκεκριμένων επισφαλειών είναι γνωστό ότι σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές μέχρι το 1981. Ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως αυτός λειτούργησε, ευθύνεται για τις συγκεκριμένες θέσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησής τους με ότι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση γενικότερα στη χώρα μας και ειδικότερα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 2002;Μαυρογιώργος,1993).

2.Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων;

Αυτή τη περίοδο συγχωνεύονται ή καταργούνται σχολικά ιδρύματα με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη και ο εκπαιδευτικός να επιφορτίζεται με αυξημένο εκπαιδευτικό έργο, ζήτημα που σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου και τη δυνατότητα εκπαίδευσης μαθητών και μαθητριών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με οικονομικούς όρους εξετάζεται, πώς αυτή η επιλογή δεν εξυπηρετεί την οικονομική ανάπτυξη και την καινοτομία, που είναι στόχοι της κυβερνητικής πολιτικής και ταυτόχρονα με κοινωνικούς όρους διερευνάται, πώς αυτή η επιλογή σε συνδυασμό με τις γενικότερες μειώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αυξάνει την κοινωνική ανισότητα και περιορίζει τις δομές ευκαιρίας για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Με την κατάργηση ή συγχώνευση σχολείων ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται και μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον «χάνονται» τα άτομα από διαφορετική κουλτούρα με αντίστοιχες πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες. Αν ληφθεί υπόψη ότι στο σχολείο αναπαράγεται η κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αισθάνονται ως οι ξένοι του συστήματος, αποκομμένοι από το γνωστικό σύστημα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον.(Καλεράντε, 2014)

Στην έρευνά μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση των σχολείων και σε συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων. Η έμφυτη καχυποψία του Έλληνα εκπαιδευτικού προς την αξιο-

λόγηση μετατέθηκε και στη νέα αξιολογική μορφή με φόβους ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ο προάγγελος κατηγοριοποίησης και στιγματισμού των σχολείων και εισαγωγής αγοραίων πρακτικών «αυτοδιαφήμισης» στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το αγγλοσαξονικό προηγούμενο ανάλογων φαινομένων, που υπέβαλλαν τα σχολεία σε μια διαδικασία άκρατου ανταγωνισμού επίτευξης στόχων, προκειμένου να επιβιώσουν, εντείνει αυτή την υποψία. Έτσι, λοιπόν, παρά τη θεωρητική αποδοχή εκ μέρους τους της αυτοαξιολόγησης ως βελτιωτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να την εγκρίνουν χωρίς έμπρακτη απόδειξη από το κράτος των καλών προθέσεων του, που φαίνεται ότι είναι και ο βασικός λόγος για την απόρριψή της. (Ρόπη, 2020)

3. Σε ποιο βαθμό συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με το γεγονός ότι το προκαταρκτικό μέρος της αξιολόγησης, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει αρνητικά το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19.

Οι ανατροπές που βιώνει έντονα ολόκληρη η ανθρωπότητα στον καθημερινό τρόπο ζωής λόγω του Covid-19, που εμφανίστηκε τον Δεκέμβριο του 2019 στην Κίνα, εξαπλώθηκε ραγδαία σε άλλες χώρες και κηρύχθηκε ως πανδημία από τον Π.Ο.Υ. στις 11 Μαρτίου 2020 (Yang, Ji, Yang, Wang, et al., 2020) προξενούν δραματικές ψυχολογικές καταστάσεις (Zandifar & Badrfam, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στο εξής εξΑΕ) εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας COVID-19 (Μάρτιος 2020- Ιούνιος 2021). Παρόλο που ήταν ήδη μία ευρέως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική σε επίπεδο ακαδημαϊκό, κατάρτισης και δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων από διάφορα ελληνικά πανεπιστήμια π.χ. το Ε.Μ.Π., το Πάντειο Πανεπιστήμιο και το ΕΑΠ αρχικά, ενώ ακολούθησαν το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Θεσσαλίας, ΕΚΠΑ, ΑΠΘ κλπ., δεν υπήρχε προηγούμενο κυρίως όσον αφορά τη σύγχρονη εξΑΕ σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων εν μία νυκτί σήμανε την εκκίνηση για την εξΑΕ. Η αξιοποίηση των Η/Υ και του διαδικτύου ήταν η μόνη ασφαλής επιλογή, ώστε να μη διακοπεί εντελώς η εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας πρόσβαση στη μάθηση, καλύπτοντας τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και υιοθετώντας μία μεθοδολογία και πρακτικές ευέλικτης και αλληλεπιδραστι-

κής πολυμορφικής μάθησης. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι με προσωπική μελέτη, άπειρες ώρες δουλειάς, προετοιμασίας, συνεχείς επιμορφώσεις και επαγγελματική αλληλεγγύη οι εκπαιδευτικοί δημιούργησαν ένα περιβάλλον μάθησης που στόχευε στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην προσαρμογή και στον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού και στην υιοθέτηση πρακτικών και μεθόδων ιδανικών για τη λειτουργία της εξΑΕ.(Μαλισιόβα, 2022) Ωστόσο η παραπάνω διαδικασία ήταν αγχωτική καθώς η πρόκληση σύγκρισης της εξΑΕ με τη διαζώσης διδασκαλία, υπό τις επικρατούσες συνθήκες της πανδημίας, είναι μεγάλη και δημιουργεί έξτρα πίεση (Ζιώγα, 2021).

4.Κατά πόσο είναι εφικτή η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας;

Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO οι μισοί/μισές μαθητές/τριες παγκοσμίως, δηλαδή 826 εκατομμύρια, δεν διαθέτουν υπολογιστές και 706 εκατομμύρια δεν έχουν διαδίκτυο στο σπίτι τους. Σε κάποιες περιοχές, όπως στην υποσαχάρια Αφρική, το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα οξύ, καθώς το 89% των μαθητών δεν έχει καν πρόσβαση σε υπολογιστές και το 82% δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, τη στιγμή που οι περισσότερες χώρες του κόσμου καταφεύγουν στην εξΑΕ ως αποκλειστική μέθοδο διδασκαλίας κατά την πανδημία. Μεγάλη μερίδα των μαθητών παρακολουθεί τις διαδικτυακές τάξεις με τη χρήση κινητών τηλεφώνων, όμως περίπου 56 εκατομμύρια μαθητές/τριες/τριες ζουν σε περιοχές που δεν υπάρχουν δίκτυα κινητής τηλεφωνίας. Σε πολλές περιοχές κατά συνέπεια, η ηλεκτρονική μάθηση είναι πολύ δύσκολη ή σχεδόν αδύνατη. (<https://en.unesco.org/themes/educationpolicy-planning>)

Σήμερα, παρά την παραλλαγή Omicron, τα σχολεία είναι ανοιχτά στην πλειονότητα των χωρών, υποστηριζόμενα από πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας και προγράμματα εμβολιασμού. Αλλά το κόστος είναι τεράστιο όσον αφορά τις απώλειες μάθησης, την υγεία, την ευημερία και την εγκατάλειψη. Η προτεραιότητα στην εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό είναι ζωτικής σημασίας για την αποφυγή μιας καταστροφής των γενεών και την προώθηση μιας βιώσιμης ανάκαμψης. Για να είναι πιο ανθεκτικά, δίκαια και χωρίς αποκλεισμούς, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να μεταμορφωθούν, αξιοποιώντας την τεχνολογία προς όφελος όλων των μαθητών και αξιοποιώντας τις καινοτομίες και τις συνεργασίες που καταλύθηκαν σε όλη αυτή την κρίση. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Έχοντας, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις πρωτόγνωρες συνθήκες που δημιουργήθηκαν, λόγω Covid-19, θεωρούν ότι η αξιολόγηση αυτή την χρονική

περίοδο αποτελεί άσκοπη τυπική διαδικασία και σύμφωνα με την πλειονότητα έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία και όχι στην αξιολόγηση. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί πως θα έπρεπε να αξιολογηθούν ως προς τον τρόπο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δυσκολιών που αντιμετωπίσαν εν μέσω πανδημίας.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρέχουν το έναυσμα για περαιτέρω ενασχόληση με κάποια ζητήματα. Αρχικά θα μπορούσε η έρευνα αυτή να διεξαχθεί και σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου αφενός να γίνει μια σύγκριση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας και αφετέρου μια σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με την ειδικότητά τους.

Ακόμη, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, για την χάραξη από την πολιτεία ή το σχολείο στρατηγικών επιμόρφωσης και για τον επανασχεδιασμό διδακτικών στόχων και μεθόδων. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να υπάρξει συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης, σχετικά με τις εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.

Από την έρευνα, επίσης, παρατηρήθηκε μεγάλη απροθυμία από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Για να υπάρξει αμοιβαία εμπιστοσύνη, καλό θα ήταν να υπάρξει στενότερη συνεργασία μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και γονέων μέσω της τακτικότερης επαφής τους.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος είναι καχύποπτοι σε ότι αφορά την αξιολόγηση τους. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε έναν θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα αρθούν οι επιφυλάξεις και οι αντιστάσεις τους και η αξιολόγηση θα μπορεί να γίνει μια διαδικασία ουσιαστική. Διαφορετικά, όσο η συζήτηση θα γίνεται με μια λογική επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων μεταξύ όσων τάσσονται υπέρ και όσων τάσσονται κατά της αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα υποφέρει από χρόνιες αμφισβητήσεις. Οι προτάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από το ΥΠΕΠΘ άλλοτε επικεντρώνουν στο εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα

αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να «ενοχοποιήσει» ή να «πειθαρχήσει» τους εκπαιδευτικούς αλλά για να υποστηρίξει όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί παρά να συγκροτεί μια βαθύτατα συμμετοχική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όλοι όσοι μετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο. (Χαλκιοπούλου, 2012)

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Anastasiou, M. F. (2014). Evaluation of teachers and their practice: Legal framework and reactions. *Review of Educational and Scientific Issues*, 2, 63-75.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ελλην

Darling-Hammond, L. (2015). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: μια μεθοδολογική πρόταση* (Μτφρ. Β. Αθανασιάδης) Αθήνα: Παπαζήση

OECD (2018), Education for a bright future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). The effect of a primary school teachers' trade union on the formation and realization of policy in Greece: The case of teacher evaluation policy. *Policy Futures in Education*, 11(5), 575-588. doi: 10.2304/pfie.2013.11.5.575

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557. doi: 10.2304/eej.2012.11.4.545

Trombly, C. (1993). Anticipating the future: Assessment of occupational function. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 253–257.

Yang, Z., Ji, L. J., Yang, Y., Wang, X., Zhang, M., Xie, Y., ... Cai, H. (2020). COVID-19 Outbreak Enhances Making Meaning in Negative Experiences: Evidence from China. 1-24. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9twhb>

Zandifar, A., & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>

Ελληνόγλωσση

Αγγελακοπούλου, Μ. (2018). *Συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ελλάδα, Αγγλία και Σουηδία με κριτήριο το μοντέλο διοίκησης σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University.

Αδάμ, Ο. (2017). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Η΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Θεσμοί και λειτουργίες* Τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα :Έλλην.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Δημόπουλος Απ., Χ. (2019). *Το ιστορικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913*, Διδ. Διατρ.[Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]

Δ.Ο.Ε. (2021). *Απόφαση της 88ης Γενικής Συνέλευσης για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα, Σεπτέμβριος 2021

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Έκθεση ΟΟΣΑ για εκπαίδευση: Ζητά αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και αυτονομία των σχολικών μονάδων. (2018, Απρίλιος 18). *Ελεύθερος Τύπος*. <https://eleftherostypos.gr/ellada/220986-ekthesi-oosa-zita-axiologisi-se-ola-ta-epipeda-kai-aytonomia-ton-sxolikon-monadon/>

Ζιώγα, Σ. (2021). Αντιλήψεις μαθητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης λόγω της πανδημίας Covid-19 (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ηλιάδης, Η. (2014). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή ένωση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καλεράντε Ε. (2014). Η εκπαιδευτική πολιτική των συγχωνεύσεων ή καταργήσεων νηπιαγωγείων και οι συνέπειές της στην οργάνωση της εκπαίδευσης των νηπίων: οικονομική, ορθολογική διευθέτηση σε μια μη ουμανιστική εκπαιδευτική πολιτική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*. 13, 144–152. <https://doi.org/10.12681/icw.17931>

Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982)*. Αθήνα: Κριτική

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 (σελ.46-70), Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

Κατσαρού Ε., Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κολυμπάρη, Τ. (2016). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων & των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα & προοπτικές"; Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επμ.), Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., (σσ.287-296). Αθήνα

- Κολυμπάρη, Σ. (2020). *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης Μ. (2017) Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αναγκαιότητα Αξιολόγησής τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1/2017, 94-111
- Κυριαζή, Ο. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3/2002, 23- 30.
- Κωνσταντίνου Χ.Ι., Κωνσταντίνου Ι.Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαλισιόβα, Α. (2022). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 μέσα από τα μάτια των παιδιών: απόψεις και προβληματισμοί μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11, 93-105.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Αθήνα :Γρηγόρης
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μπάρδα, Δ. & Κουτούζης, Μ. (2021). *Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της ΔΟΕ για την αξιολόγηση. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 134-155.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα : Gutenberg.
- Νασίκα, Ε. Χ. (2014). *Σχολική ηγεσία και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ξηροτύρη- Κουφίδου, Στ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη: ΑΝΙΚΟΥΛΑ.

- Ο.Λ.Μ.Ε. (1997). *Απόφαση του 8ου Συνεδρίου της ΟΛΜΕ*. 8ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Αθήνα, Ιούνιος 1997.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο (Ιστορικό - κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα)*. Διδ. Διατρ., Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Πυργωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192.
- Ρόπη, Γ. (2020) *Η αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και η σύνδεσή της με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/Hellenic Open University.
- Σαρδέλης, Α. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τερζίδης,Κ., Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων [Διοίκηση Προσωπικού]*. Αθήνα: Rosilli.
- Τσεπελίδου, Μ. (2018). *Το ζήτημα της αξιολόγησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Σουηδίας: μια συγκριτική ανάλυση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του νόμου 3848/2010*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νόμος 1304/1982 - ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982
Νόμος 1566/1985 - ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985
Προεδρικό Διάταγμα 317/1993 - ΦΕΚ 138/Α/25-8-1993
Νόμος 2525/1997 – ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997
Προεδρικό Διάταγμα 189/1998 - ΦΕΚ Α-140/25-6-1998
Νόμος 2986/2002 - ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002
Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010
Νόμος 4024/2011 - ΦΕΚ Α-226/27-10-2011
Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 - ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013
Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018
Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 104- 245)
Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021

Ιστότοποι

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B7%CE%B4%CE%B9%CE%B1>

<http://aee.iep.edu.gr/country/england>

<http://aee.iep.edu.gr/country/england>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1419-education-ekpaidevtiki-nomothesia-nomoi-fek>

<https://en.unesco.org/themes/educationpolicy-planning>

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το παρόν ερωτηματολόγιο αξιοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο και αποτελεί μέρος της έρευνάς μου στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο " *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*", η οποία διενεργείται για τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο " *Ζητήματα Ιστορίας, Ιστορικής Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής πολιτικής*" του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων εν καιρώ πανδημίας και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομος και η συμμετοχή αν και είναι εθελοντική, κρίνεται πολύτιμη για τη διεξαγωγή ορθών συμπερασμάτων. Οι απαντήσεις όλων των συμμετεχόντων θα είναι ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους ακαδημαϊκούς σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή.

Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο *

Ανδρας

Γυναίκα

2.Ηλικιακή Ομάδα *

Έως 29 ετών

30 έως 39

40 έως 49

50 ετών και άνω

3.Χρόνια Προϋπηρεσίας *

Έως 9 χρόνια

Από 10 έως 19 χρόνια

Από 20 έως 29 χρόνια

30 και άνω

4.Επίπεδο Σπουδών *

Πτυχίο

Μετεκπαίδευση- Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός τίτλος

5.Ειδικότητα *

Νηπιαγωγός

Δάσκαλος/α

Εκπαιδευτικός ειδικότητας

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

6.Πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιολογούνται ατομικά οι εκπαιδευτικοί;

Ναι

Όχι

Δεν έχω άποψη

7.Αν ναι, σε ποια συχνότητα;

1-2 φορές το χρόνο

Κάθε 3-4 χρόνια

Μόνο όταν πρόκειται να προαχθούν;(αλλαγή μισθολογικού κλιμακίου)

Μόνο όταν πρόκειται να καταλάβουν ηγετικές θέσεις

8.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

9.Πιστεύετε ότι η ενημέρωσή σας για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

10. Θεωρείτε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου οι γονείς;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

11. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

12. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω ανατροφοδότησης και επιμόρφωσης;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

13. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

14. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη των δυνατών και των αδύνατων σημείων της;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

15. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να οδηγήσει σε έλεγχο της αποτελεσματικότητας κάθε σχολείου;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

16. Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται με γνώμονα την εκπαιδευτική διαδικασία, που κατά κύριο ρόλο συντελείται μέσα στην τάξη;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

17. Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει ως βασική συνιστώσα την πραγματοποίηση δράσεων έξω και πέραν από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

18. Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει σε συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

19. Θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολείων;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

Αξιολόγηση εν καιρώ πανδημίας

20.Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να ξεκινήσει τώρα εν μέσω πανδημίας;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

21.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αυτή την χρονική περίοδο αποτελεί άσκοπη τυπική διαδικασία;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

22.Πιστεύετε ότι έπρεπε να δοθεί προτεραιότητα στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, λόγω Covid-19, και όχι στην αξιολόγηση;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

23.Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αξιολογηθούν ως προς τον τρόπο διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν εν μέσω πανδημίας;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα
Υποβολή