



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΔΙΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ - Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ»**

της
ΠΑΝΑΓΙΤΣΑΣ ΜΠΟΥΣΜΑΛΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Μαρίνα Σύρπη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 8 Νοεμβρίου 2018

Η Δηλούσα: Παναγίτσα Μπουσμαλή

«Η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τ' αγαθά φέρει»
(Η μόρφωση, όπως ακριβώς μία εύφορη γη, φέρνει όλα τα καλά)

Σωκράτης

Περίληψη

Το θέμα της αξιολόγησης στην δημόσια εκπαίδευση είναι αντικείμενο πολλών συζητήσεων και διαβουλεύσεων εδώ και πολλά χρόνια. Πλήθος νόμων και διαταγμάτων έχουν ψηφιστεί για την αξιολόγηση και τον τρόπο που θα γίνει στο δημόσιο σχολείο. Η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί κάθε σύστημα προκειμένου να έχει ολοένα καλύτερες και μεγαλύτερες αποδόσεις. Αν δούμε την εκπαίδευση ως σύστημα που δέχεται εισροές τις οποίες μετασχηματίζει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε εκροές, θα γίνει αντιληπτή η μεγάλη σπουδαιότητα της αξιολόγησης κάθε σταδίου της, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα στην επίτευξη της μάθησης. Η μόρφωση και η κατάρτισή τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη πραγματοποίηση της διδασκαλίας, στην πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στην αναζήτηση της γνώσης και της μάθησης. Είναι αναγκαίο να επιτυγχάνεται η εξασφάλιση ικανών και άξιων εκπαιδευτικών προκειμένου να υπάρχει το βέλτιστο παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Με την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των διορισμένων στο δημόσιο σχολείο εκπαιδευτικών, γύρω από το θέμα της αξιολόγησής τους. Το δείγμα αποτελείται από 211 εκπαιδευτικούς που είναι διορισμένοι σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι γενικότεροι προβληματισμοί των διορισμένων εκπαιδευτικών για την πολυσυζητημένη αξιολόγηση και να εντοπιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν καθώς και πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γίνει και με τι να συνδέεται η αξιολόγηση ώστε να είναι ικανοποιημένοι.

Από την έρευνα που έγινε προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποδεκτή την αξιολόγησή τους αρκεί να είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και να συνδέεται με όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Επίσης φάνηκε η ανησυχία τους σχετικά με το φορέα που θα τους αξιολογήσει και η σύνδεση του αποτελέσματος με την εξασφάλιση της θέσης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό έργο, αξιολογητής, ποιότητα, ανατροφοδότηση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, επιθεωρητής, μέντορας, διορισμός, επιμόρφωση, απεργία.

Abstract

The issue of evaluation in public education has been the subject of many debates and consultations for many years. A number of laws and decrees have been passed on the evaluation and the way it will be done in the public school. Evaluation feedbacks each system to get better and higher returns. If we look at education as a system that accepts inputs that it transforms them through the educational process into outflows, the great importance of assessing each stage will be perceived in order to achieve the best possible result. An integral part of the educational process must be teacher evaluation, which is the most important factor in achieving learning. Their education and training possess a key role in the successful realization of teaching, provoking and maintaining students' interest in the search for knowledge and learning. It is necessary to ensure that competent and worthy teachers are in place in order to have the best pedagogical outcome.

This research has attempted to capture the views of teachers appointed to public school about their evaluation. The sample consists of 211 teachers who are appointed to schools in the prefecture of Thessaloniki. The purpose of the research was to identify the general concerns of the appointed teachers for the much-discussed evaluation and to identify the problems that exist, how teachers consider it to be accomplished and with what the evaluation should relate so as to be satisfied.

Research has shown that teachers consider their evaluation as acceptable only if it is objective, reliable and linked to all areas of the educational process and the education system in general. They also showed their concern about the committee that will evaluate them and the linking of the result with the assurance of maintaining their position.

Key words: Evaluation, teacher, educational project, assessor, quality, feedback, primary, secondary, inspector, mentor, appointment, training, strike

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	σελ. 14
Εισαγωγή	σελ. 15
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1 ^ο Κεφάλαιο	
Η έννοια, τα αντικείμενα, οι μορφές, οι φορείς και τα μοντέλα της αξιολόγησης	
1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης	σελ. 18
1.2 Αντικείμενα και φορείς αξιολόγησης	
1.2.1 Έννοια του «αντικειμένου» αξιολόγησης	σελ. 19
1.2.2 Έννοια του φορέα της αξιολόγησης	σελ. 19
1.2.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	σελ. 19
1.2.4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	σελ. 23
1.3 Μορφές αξιολόγησης	σελ. 26
1.3.1 Διαμορφωτική αξιολόγηση έργου και εκπαιδευτικού	σελ. 26
1.3.2 Αθροιστική ή τελική αξιολόγηση έργου	σελ. 26
1.3.3 Συγκριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικού	σελ. 27
1.3.4 Κριτηριακή αξιολόγηση εκπαιδευτικού	σελ. 27
1.3.5 Η εξωτερική αξιολόγηση και οι μορφές της	σελ. 27
1.3.6 Η εσωτερική αξιολόγηση και οι μορφές της	σελ. 29
1.4 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού	σελ. 30
2 ^ο Κεφάλαιο	
Η αξιολόγηση στην Ελλάδα και την Ευρώπη	
2.1 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα	
2.1.1 Η περίοδος πριν το 1982	σελ. 32
2.1.2 Από το 1982 έως σήμερα	σελ. 38
2.2 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη	σελ. 43
3 ^ο Κεφάλαιο	
Τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους	
3.1 Τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών	σελ. 47
3.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	
3.2.1 Η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	σελ. 50
3.2.2 Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	σελ. 51
3.2.3 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	σελ. 55

3.2.4 Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	σελ. 57
3.2.5 Ο θεσμός του μέντορα	σελ. 58
3.2.6 Επιμορφωτικά προγράμματα	σελ. 59
4 ^ο Κεφάλαιο	
Οι κυριότερες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών	
4.1 Πριν το 1993	σελ. 62
4.2 Από το 1993 και μετά	σελ. 63
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
5 ^ο Κεφάλαιο	
Η έρευνα	
5.1 Ερευνητική μεθοδολογία	σελ. 70
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	σελ. 70
5.3 Το Ερωτηματολόγιο.....	σελ. 71
5.4 Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	σελ. 72
5.5 Πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα	σελ. 72
5.6 Εργαλείο έρευνας	σελ. 72
5.7 Το δείγμα της έρευνας	σελ. 73
5.8 Χρονοδιάγραμμα	σελ. 73
5.9 Διαθέσιμοι πόροι	σελ. 74
5.10 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	σελ. 74
5.10.1 Αποτελέσματα στην 1 ^η ερώτηση	σελ. 75
5.10.2 Αποτελέσματα στην 2 ^η ερώτηση	σελ. 78
5.10.3 Αποτελέσματα στην 3 ^η ερώτηση	σελ. 80
5.10.4 Αποτελέσματα στην 4 ^η ερώτηση	σελ. 83
5.10.5 Αποτελέσματα στην 5 ^η ερώτηση	σελ. 87
5.11 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	
5.11.1 Φύλο – Ηλικία και Έτη Προϋπηρεσίας	σελ. 89
5.11.2 Άλλα προσόντα	σελ. 90
5.12 Διερεύνηση Ύπαρξης Σχέσεων	σελ. 91
6 ^ο Κεφάλαιο	
6.1 Συμπεράσματα και προτάσεις	σελ. 99
Βιβλιογραφία	σελ. 104
Γλωσσάριο	σελ. 120

Παράρτημα	σελ. 122
Πίνακες αποτελεσμάτων των ερωτήσεων	σελ. 122
Πίνακες σχέσεων	σελ. 132
Πίνακες απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο του 2012	σελ. 148
Ερωτηματολόγιο της έρευνας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	σελ. 151

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1: Το θεματικό πλαίσιο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου	σελ. 21
Πίνακας 1.2: Κατηγορίες και κριτήρια αξιολόγησης του Π.Δ. 152/2013	σελ. 25
Πίνακας 3.1: Ποσοστά διορισμών από κάθε κατηγορία	σελ. 48
Διάγραμμα 5.1: Μέσοι όροι – Αντικείμενα Αξιολόγησης	σελ. 75
Διάγραμμα 5.2: Κατανομές Συχνοτήτων – Αντικείμενα Αξιολόγησης	σελ. 76
Διάγραμμα 5.3: Μέσοι όροι – Μορφές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού	σελ. 78
Διάγραμμα 5.4: Κατανομές Συχνοτήτων – Μορφές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού	σελ. 79
Διάγραμμα 5.5: Μέσοι όροι – Σύνδεση Αξιολόγησης	σελ. 80
Διάγραμμα 5.6: Κατανομές Συχνοτήτων – Σύνδεση Αξιολόγησης	σελ. 82
Διάγραμμα 5.7: Μέσοι όροι – Φορείς Αξιολόγησης	σελ. 83
Διάγραμμα 5.8 : Κατανομές Συχνοτήτων – Φορείς Αξιολόγησης	σελ. 86
Διάγραμμα 5.9 : Μέση όροι - Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης	σελ. 87
Διάγραμμα 5.10 : Κατανομές Συχνοτήτων–Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης	σελ. 88
Διάγραμμα 5.11 : Φύλο	σελ. 89
Διάγραμμα 5.12 : Ηλικία	σελ. 89
Διάγραμμα 5.13 : Έτη προϋπηρεσίας	σελ. 89
Διάγραμμα 5.14 : Άλλα προσόντα	σελ. 90
Διάγραμμα 5.15: Φύλο*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος	σελ. 92
Διάγραμμα 5.16: Φύλο*Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 93
Διάγραμμα 5.17: Φύλο*Επιμόρφωση και Υποστήριξη Εκπαιδευτών και Στελεχών	σελ. 93
Διάγραμμα 5.18: Ηλικία*Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 94
Διάγραμμα 5.19: Ηλικία*Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης	σελ. 95
Διάγραμμα 5.20: Ηλικία*Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	σελ. 95
Διάγραμμα 5.21: Ηλικία*Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 96
Διάγραμμα 5.22: Ηλικία*Ανεξάρτητη Αρχή	σελ. 97
Διάγραμμα 5.23: Έτη Προϋπηρεσίας*Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 98

ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

Πίνακας 5.1 : Ερώτηση 1 ^η – Περιγραφικά Στατιστικά	σελ. 122
Πίνακας 5.2 : Ερώτηση 1 ^η - Απαντήσεις	σελ.123
Πίνακας 5.3 : Ερώτηση 2 ^η – Περιγραφικά Στατιστικά	σελ. 123
Πίνακας 5.4 : Ερώτηση 2 ^η - Απαντήσεις	σελ. 124
Πίνακας 5.5 : Ερώτηση 3 ^η – Περιγραφικά Στατιστικά	σελ. 125
Πίνακας 5.6 : Ερώτηση 3 ^η - Απαντήσεις	σελ. 126
Πίνακας 5.7 : Ερώτηση 4 ^η – Περιγραφικά Στατιστικά	σελ. 127
Πίνακας 5.8 : Ερώτηση 4 ^η - Απαντήσεις	σελ. 128
Πίνακας 5.9 : Ερώτηση 5 ^η – Περιγραφικά Στατιστικά	σελ. 129
Πίνακας 5.10 : Ερώτηση 5 ^η - Απαντήσεις	σελ. 129
Πίνακας 5.11 : Φύλο - Πίνακας Συχνοτήτων	σελ. 129
Πίνακας 5.12 : Ηλικία – Πίνακας Συχνοτήτων	σελ. 130
Πίνακας 5.13 : Έτη Προϋπηρεσίας – Πίνακας Συχνοτήτων	σελ. 130
Πίνακας 5.14 : Άλλα Προσόντα	σελ. 131

Πίνακες σχέσεων

Πίνακας 5.15α :Σχέση του φύλου με την επιλογή: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος	σελ. 132
Πίνακας 5.15β : χ^2 -test σχέσης του φύλου με την επιλογή : Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος	σελ. 132
Πίνακας 5.16α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 133
Πίνακας 5.16β : χ^2 -test σχέσης του φύλου με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 133
Πίνακας 5.17α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	σελ. 134
Πίνακας 5.17β : χ^2 -test σχέσης του φύλου με την επιλογή : Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	σελ. 134
Πίνακας 5.18α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών	σελ. 135
Πίνακας 5.18β : χ^2 -test σχέσης του φύλου με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών	σελ. 135

Πίνακας 5.19α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 136
Πίνακας 5.19β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	σελ. 136
Πίνακας 5.20α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης	σελ. 137
Πίνακας 5.20β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης	σελ. 137
Πίνακας 5.21α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης	σελ. 138
Πίνακας 5.21β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης	σελ. 138
Πίνακας 5.22α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 139
Πίνακας 5.22β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 139
Πίνακας 5.23α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Διευθυντής Εκπαίδευσης	σελ. 140
Πίνακας 5.23β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Διευθυντής Εκπαίδευσης	σελ. 140
Πίνακας 5.24α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Ανεξάρτητη Αρχή	σελ. 141
Πίνακας 5.24β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Ανεξάρτητη Αρχή	σελ. 141
Πίνακας 5.25α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Διδακτορικό	σελ. 142
Πίνακας 5.25β : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Διδακτορικό	σελ. 142
Πίνακας 5.26α : Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 143
Πίνακας 5.26β : χ^2 -test σχέσης των ετών προϋπηρεσίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής	σελ. 143
Πίνακας 5.27 : χ^2 -test σχέσης του φύλου με κάθε ερώτημα	σελ. 144
Πίνακας 5.28 : χ^2 -test σχέσης της ηλικίας με κάθε ερώτημα	σελ. 145
Πίνακας 5.29 : χ^2 -test σχέσης των ετών προϋπηρεσίας με κάθε ερώτημα	σελ. 146

Πίνακες απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο του 2012

Πίνακας Α	σελ. 148
Πίνακας Β	σελ. 148
Πίνακας Γ	σελ. 149
Πίνακας Δ	σελ. 150
Πίνακας Ε	σελ. 150

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Για την ολοκλήρωση της σημαντική ήταν η συμβολή και η βοήθεια της κυρίας Μαρίνας Σύρπη, επίκουρης καθηγήτριας του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, που ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτρια και η μεγάλη μου στήριξη σε όλη την διάρκεια αυτής της προσπάθειας. Ήταν πάντα παρούσα και ακούραστη αρωγός σε κάθε μου βήμα. Την ευχαριστώ θερμά.

Ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή που επέδειξε όλο το διάστημα που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Εισαγωγή

Στις ιδιωτικές επιχειρήσεις το θέμα της αξιολόγησης είναι πιο ξεκάθαρο. Η επιδίωξη της μεγιστοποίησης του κέρδους οδηγεί σε συνεχείς αξιολογήσεις των εργαζομένων, του παραγόμενου αποτελέσματος, των μεθόδων παραγωγής κ.λπ. ώστε να εξασφαλίζεται η επίτευξη του καλύτερου και μεγαλύτερου οφέλους. Όταν εντοπιστούν αποκλίσεις θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις. Σε ένα ιδιωτικό σχολείο ή σε ένα φροντιστήριο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται συνεχώς από τους εργοδότες τους, από τους μαθητές και τους γονείς. Πρέπει να είναι σε εγρήγορση, να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται συνεχώς. Προκύπτει όμως το ερώτημα: πώς σκέφτονται οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο σχολείο για το θέμα της αξιολόγησης; Γιατί αποφεύγεται η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και γιατί προκαλεί ανησυχία στους εκπαιδευτικούς; Πρόκειται για τον τομέα που επηρεάζει την ευημερία του ανθρώπου, των κοινωνιών και την εξέλιξη της ίδιας της ζωής. Οι αντιλήψεις τους, οι στάσεις τους, η προσωπικότητά τους και οι αξίες τους επηρεάζουν τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς αλλά και της ανάπτυξης των μαθητών τους. Το αξιακό τους σύστημα περνά μέσα από τη διδασκαλία τους και δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί. Οι ικανότητές τους όμως, οι γνώσεις και οι συνεχείς σπουδές θα εξασφαλίσουν την ορθότητα και την ποιότητα αυτού του συστήματος που επηρεάζει την κοινωνία γενικότερα.

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ζητούμενο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό διότι έτσι θα αναδειχθεί η αξία του και θα ανακτήσει τον χαμένο σεβασμό. Στην σημερινή κοινωνία της πληροφορία και της παγκόσμιας επικοινωνίας τα παιδιά και οι νέοι δεν αρκούνται στην απλή μεταφορά της γνώσης από κάποιον που απλώς τη μεταφέρει μέσω μιας διάλεξης. Απαιτείται κάτι πολύ περισσότερο για να κερδίσει ο εκπαιδευτικός την προσοχή, το ενδιαφέρον και το σεβασμό των μαθητών του. Πρέπει να έχει περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες για να μπορεί να ανταποκρίνεται στο σημερινό πολύπλοκο ρόλο στον οποίο καλείται να ανταπεξέλθει. Η σωστή αξιολόγηση βοηθά τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να μάθει να αναζητά ο ίδιος πληροφορίες και δεδομένα για τη διδακτική του συμπεριφορά και του μαθαίνει να αυτοαξιολογείται (Δημητρόπουλος, 1999). Η αυτοαξιολόγηση θα του επιτρέψει να αναγνωρίσει τα δυνατά του σημεία αλλά και να εντοπίσει τις αδυναμίες του αν θέλει να επιτυγχάνει στο έργο του. Θα τον βοηθήσει να βελτιωθεί ο ίδιος αλλά να συμβάλλει έτσι στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν πρέπει να φοβάται την αξιολόγηση αλλά να την επιδιώκει.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ακόμη κι αν δεν είναι επιθυμητή, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (σ. 254, 1999) «πραγματοποιείται ούτως ή άλλως καθημερινά από τους ίδιους

τους μαθητές τους και τους συναδέλφους τους. Μόνο που γίνεται με ανεπίσημο και αυθαίρετο τρόπο και δεν οδηγεί σε ανατροφοδότηση και βελτίωση που είναι το ουσιαστικό κέρδος από την αξιολόγηση». Καθημερινά γίνονται κρίσεις των πράξεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους στο σπίτι τους και σχολιάζονται στη συνέχεια από τους γονείς και στις δημόσιες συζητήσεις τους με άλλους γονείς ή όχι. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να αποβεί άδικη για τους εκπαιδευτικούς.

Τα δημοσιεύματα άρνησης αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και της εναντίωσή τους απέναντι σε κάθε σύστημα αξιολόγησης συμβάλλουν στη δημιουργία αρνητικής εικόνας απέναντί τους και αρνητικών σχολιασμών αυτής της στάσης τους. Έτσι λοιπόν ακούγονται άσχημα επίθετα και χαρακτηρισμοί για τους εκπαιδευτικούς που συμβάλλουν στην περαιτέρω απαξίωση του επαγγέλματός τους αλλά και της προσωπικότητάς τους. Θεωρούνται υπεύθυνοι για κάθε αποτυχία των μαθητών, κάθε αστοχία του σχολικού προγραμματισμού και του εκπαιδευτικού έργου, τόσο που μερικές φορές παραγκωνίζεται η σπουδαιότητα άλλων παραγόντων (π.χ. των υποδομών) στην επιτυχημένη ή όχι εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς πρέπει να είναι θεμιτή κάθε μορφής αξιολόγηση ώστε να προκύπτει ο αναλογούν βαθμός ευθύνης και όχι να αποτελεί τον «αποδιοπομπαίο τράγο» για όλα τα δεινά της εκπαίδευσης και τις αποκλίσεις από τους στόχους που κάθε φορά τίθενται. Μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολύ περισσότερο στην πρόοδο και την επίδοση του ίδιου του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1999).

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α' μέρος (Θεωρητικό) παρουσιάζεται η δευτερογενής έρευνα και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι μορφές, οι φορείς και τα μοντέλα της αξιολόγησης καθώς και τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι κυριότεροι νόμοι που θεσπίστηκαν από το 1834 έως σήμερα (2018) στην Ελλάδα και μόνο τα τμήματα τους που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζεται επίσης η αξιολόγηση που εφαρμόζεται στην Ευρώπη. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αλλαγές στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών και τη μετάβαση από την επετηρίδα στον γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., καθώς επίσης και το θέμα της επιμορφώσεως των εκπαιδευτικών ως μέσο αναβάθμισης και βελτίωσης των ικανοτήτων τους.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες αντιδράσεις που προκλήθηκαν στη χώρα με αφορμή νομοθετικά κείμενα που εισήγαγαν

μεγάλες αλλαγές στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και του διορισμού τους μέσα από την εκάστοτε αξιολογική διαδικασία των προσόντων τους

Στο Β' μέρος (Ερευνητικό) παρουσιάζεται η πρωτογενής έρευνα με τα αποτελέσματά της, ενώ γίνεται και σύγκριση με τα αποτελέσματα της Πανελλήνιας Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας το 2012 για την αξιολόγηση.

Τέλος, ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχει το ερωτηματολόγιο και οι πίνακες με τα ποσοστιαία αποτελέσματα του 2012 που αντλήθηκαν από την σελίδα του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης στο παράρτημα υπάρχουν και περισσότερο αναλυτικά στοιχεία και πίνακες της παρούσας έρευνας για πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων της.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο

Η έννοια, τα αντικείμενα, οι μορφές, οι φορείς και τα μοντέλα της αξιολόγησης

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός αξιολόγησης

Αξιολόγηση είναι η αποτίμηση του αποτελέσματος μετά από κάθε προσπάθεια για να επιτευχθεί ένα αποτέλεσμα. Δεν υπάρχει αξιολόγηση αν δεν υπάρξει προηγούμενη προσπάθεια για κάτι. Η αξιολόγηση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο και κρίνεται αναγκαία σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (σ. 115, Πασιαρδής, 2004). Η αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης που επιτρέπει κάθε σύστημα να λειτουργεί καλύτερα. Ο Δημητρόπουλος (σ. 25, 2002), αναφέρει την άποψη του Galloway (1975): *«Αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών, και λήψης αποφάσεων»* και την άποψη του Dressel (1976): *«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης ενός προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου κτλ. αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής»*. Έτσι θα διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκε ο επιδιωκόμενος στόχος και θα αποφασιστεί αναλόγως η πορεία που θα χαραχθεί για το μέλλον. Αν επιτεύχθηκε το επιθυμητό θα τεθούν υψηλότεροι στόχοι, ενώ αν διαπιστωθεί αποκλίνουσα πορεία από το στόχο θα πρέπει να ληφθούν μέτρα, όπως να γίνουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, (σ. 30, 1999) *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»*. Σύμφωνα με το άρθρο 4 του Ν 2986/02 : *«Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων»*. Η αξιολόγηση αφορά τους εκπαιδευτικούς, τα βιβλία, τα εποπτικά και άλλα μέσα, τον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα, τις κτιριακές υποδομές κ.α.

1.2 Αντικείμενα και φορείς αξιολόγησης

1.2.1 Έννοια του «αντικειμένου» αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (σ. 116, 1999), *«αντικείμενο μιας αξιολόγησης είναι αυτό που αξιολογείται και μπορεί να είναι τόσο έμψυχο όσο και άψυχο. Μπορεί να είναι μοναδιαίο (π.χ. ένα βιβλίο ενός συγκεκριμένου μαθήματος), μπορεί να είναι συλλογικό (π.χ. οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), μπορεί να είναι απλό όπως το βιβλίο ή σύνθετο όπως ένα σχολείο»*. Και συνεχίζει (σ. 117, 1999) *«μία σχολική μονάδα είναι ένα σύνολο πολλών και διαφορετικών αντικειμένων όπως διευθυντών, εκπαιδευτικών, διοικητικών και άλλων υπαλλήλων, κτιρίων, υλικών και μέσων, βιβλίων, προγραμμάτων, μαθητών κ.λπ.. Πιο περίπλοκα γίνονται τα πράγματα όταν η αξιολόγηση αφορά μεγαλύτερα σύνολα όπως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για την αξιολόγηση ολόκληρης της εκπαίδευσης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι της Ελλάδας»*.

1.2.2 Έννοια του φορέα της αξιολόγησης

Φορέας αξιολόγησης είναι εκείνος που διενεργεί την αξιολόγηση και μπορεί να είναι α) αυτός που την παραγγέλνει, δηλαδή για λογαριασμό του οποίου γίνεται η αξιολόγηση και προς αυτόν υποβάλλονται τα αποτελέσματα τα οποία έχει δικαίωμα να τα αξιοποιήσει και β) αυτός που την πραγματοποιεί ο οποίος μπορεί να είναι ένα πρόσωπο-ειδικός δηλαδή ο αξιολογητής, μπορεί να είναι μία ομάδα ατόμων που συντονίζονται από έναν ειδικό, μπορεί να είναι μία υπηρεσία του δημόσιου τομέα ή ένα ανεξάρτητο γραφείο του ιδιωτικού τομέα. Η συστηματική αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται από εξειδικευμένους φορείς αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999).

1.2.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Το εκπαιδευτικό έργο είναι το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, της διαδικασίας και της δράσης των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει αντιληπτό ως το έργο που πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα που είναι το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, το επίπεδο της σχολικής μονάδας ή ιδρύματος και το επίπεδο της συντονισμένης δραστηριότητας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, δηλαδή της σχολικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία ελέγχου που γίνεται συστηματικά για να διαπιστωθεί εάν έχουν επιτευχθεί οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν τεθεί, για να εντοπιστούν οι αιτίες που οδήγησαν σε μία πιθανή αποτυχία επίτευξής τους και έτσι θα ανατροφοδοτηθεί το σύστημα προκειμένου να βελτιωθεί. Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της (Κασσωτάκης, 2018) και αποτελεί διαδικασία με την οποία η ηγεσία της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος συλλέγει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή τους (Πασιαρδής, 1996). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μέρος του ελέγχου, της διοικητικής λειτουργίας, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μαυρογιώργος, 2000) και μέσω αυτής θα βρεθεί αν υπάρχουν και που υπάρχουν προβλήματα τα οποία θα πρέπει να λυθούν. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2006): *«Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους και να έχουν άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις για τα ιδρύματα ή τα προγράμματα. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, που διαπιστώνεται χαμηλή ποιότητα, θα χρειαστεί ίσως να εκπονηθεί και να εφαρμοστεί νέο σχέδιο που θα αποβλέπει στη βελτίωση της κατάστασης, το οποίο θα αποτελείται από διάφορα μέτρα των οποίων θα παρακολουθείται και θα αξιολογείται η εφαρμογή»*. Αυτά που αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι οι μαθητική επίδοση, η απόδοση των εκπαιδευτικών, τα εποπτικά μέσα και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, οι εκπαιδευτικές μονάδες, τα προγράμματα επιμόρφωσης που γίνονται, η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται (Παπακωνσταντίνου, 1993) κ.α.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι: α) τα δεδομένα του σχολείου, β) οι διαδικασίες του σχολείου και γ) τα αποτελέσματα του σχολείου. Κάθε κατηγορία αναλύεται περαιτέρω σε τρία επίπεδα που είναι: α) οι τομείς, β) οι δείκτες ανά τομέα και γ) τα κριτήρια για κάθε δείκτη. Η ανάλυση κάθε επιπέδου χωριστά συμβάλλει στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε σχολικής μονάδας και δείχνει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της, συμβάλλοντας σημαντικά στην αποδοτική αξιολόγηση που θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΙΕΠ, 2012). Σύμφωνα με το ΙΕΠ (τόμος III, σ. 11, 2012) το θεματικό πλαίσιο της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1.1: Το θεματικό πλαίσιο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
1. Μέσα και Πόροι	1.1. Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων, εξοπλισμού και μέσων του σχολείου και επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2. Στελέχωση του σχολείου	Επάρκεια διδακτικού (κατάρτιση, σύνθεση, εμπειρία) και λοιπού προσωπικού
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1.Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	Επιδιώξεις σχολείου. Ύπαρξη συλλογικού, συνεργατικού, συμμετοχικού πλαισίου. Λειτουργικό σχολικό πρόγραμμα
	2.2.Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	Αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων, χώρων εξοπλισμού. Ένταξη, αξιοποίηση ΤΠΕ. Προσβασιμότητα και ασφάλεια
	2.3.Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	Αξιοποίηση εμπειρίας και ικανοτήτων εκπαιδευτικών, υποστήριξη του έργου και της συνεχούς εξέλιξής τους
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	Σχεδιασμός διδασκαλίας, χρήση των διαθέσιμων μέσων, ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ενεργός συμμετοχή μαθητή.
	3.2.Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης, παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και ανατροφοδότησή τους και ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή.
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1. Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	Διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία.
	4.2.Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς	Τακτική επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών, ανάπτυξη συνεργασίας με άλλα σχολεία,

	φορείς	φορείς και εκπαιδευτικούς.
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1. Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	Εμπλουτισμός του προγράμματος με νέες δραστηριότητες και καινοτόμες δράσεις, ανάπτυξη υποστηρικτικών δράσεων για ορισμένους μαθητές, μέτρα αντιμετώπισης προβλημάτων φοίτησης και διαρροής.
	5.2. Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	Προσπάθειες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανάπτυξης σχεδίων δράσης και την συμμετοχή όλων στην εφαρμογή τους.
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Τομείς	Δείκτες	Κριτήρια
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1. Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	Υψηλά επίπεδα φοίτησης και περιορισμένη διαρροή.
	6.2. Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	Επιτεύγματα μαθητών, βελτίωσή τους και μείωση της διαφοράς επιδόσεων των μαθητών.
	6.3. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.
7. Αποτελέσματα του Σχολείου	7.1. Επίτευξη των στόχων του σχολείου	Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου, ικανοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, τήρηση των θεσμικών υποχρεώσεων του σχολείου και αποτελεσματικότητα των σχεδίων δράσης.

Πηγή: ΙΕΠ (2012)

1.2.4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Π.Ι., 2009).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τα ταλέντα και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Το επάγγελμα της διδασκαλίας γίνεται όλο και περιπλοκότερο και οι απαιτήσεις αυξάνονται, ενώ η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ανταγωνιστικότητα της Ε.Ε παγκοσμίως. Το Συμβούλιο της Ε.Ε δήλωσε το 2006 ότι *«τα κίνητρα, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, του λοιπού διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών προσανατολισμού και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας»* και ότι *«οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Στο άρθρο 5 του νόμου 2986/13-2-2002 αναφέρεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών, η επισήμανση των αδυναμιών τους και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η διαπίστωση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής, η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στον μαθητή, η παροχή κινήτρων για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Η σωστή αξιολόγηση δείχνει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, τις πραγματικές ελλείψεις και αδυναμίες και καθιστά καλύτερο το σχεδιασμό της επιστημονικής και διδακτικής εξέλιξης και αναβάθμισής τους (Δημητρόπουλος, 1999).

Σύμφωνα με το Π.Δ.152/5/11/2013 άρθρο 2: *«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»*. Επομένως επιβάλλεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αν επιθυμούμε πραγματικά τη βελτίωση και το καλύτερο για όλους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει τα λάθη του και να θέλει να βελτιωθεί. Η διαρκής επιμόρφωσή του πρέπει να έχει στόχο και να οδηγεί στην ανάπτυξη ενός αναστοχαστή εκπαιδευτικού (Κυριακίδης &

Πασιαρδής, 2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ωφέλιμη όταν προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη, συμβάλλει στην αναβάθμισή του και στην αξιοκρατική στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003).

Πώς όμως και με ποιον τρόπο θα γίνει η αξιολόγηση; Η εύρεση του κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, απαιτεί και οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους να συνειδητοποιήσουν ότι συνδέονται μέσω του ρόλου τους με τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, την καλύτερη εικόνα του σχολείου και τη βελτίωση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (σ. 261, 1999), τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι α) η συμπεριφορά του μέσα αλλά και έξω από την τάξη, β) η μέθοδος που χρησιμοποιεί, γ) η αποτελεσματικότητά του που προκύπτει από τις επιδόσεις των μαθητών, δ) η παιδαγωγική του κατάρτιση, ε) η επιστημονική του κατάρτιση στ) το επιστημονικό του έργο και ζ) άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, της συμπεριφοράς του κ.α. Αν η διαδικασία της αξιολόγησης γίνει σωστά τότε μπορεί να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και να βοηθά τον εκπαιδευτικό να επανεξετάζει τις μεθόδους του, να αξιολογεί τον εαυτό του και να βελτιώνεται (Δημητρόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με το Π.Δ.152/5/11/2013 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει : α) στην ολοκληρωμένη παρουσίαση των στοιχείων της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και συνολικά του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την βελτίωσή του, β) στην εξακρίβωση της ποιότητας στις δομές, τις λειτουργίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάδοση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας που συμβάλλουν υποστηρικτικά και ανατροφοδοτικά στο έργο τους, δ) στην παροχή και ανάπτυξη κινήτρων για τη δια βίου μάθηση μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών, ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικών και υπηρεσιακών διαδικασιών για την επίτευξη της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για κάθε κατηγορία αξιολογούμενου προσδιορίζονται διαφορετικά κριτήρια και συντελεστές βαρύτητας. Έτσι στο άρθρο 3, στην παράγραφο 10 του Π.Δ.152/5/11/2013 προσδιορίζονται τα συγκεκριμένα κριτήρια και οι συντελεστές βαρύτητας (Σ.Β.) για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες. Η αξιολόγηση αφορά πέντε κατηγορίες προσόντων των εκπαιδευτικών τα οποία ομαδοποιούνται στον πίνακα 1.2 παρακάτω:

Πίνακας 1.2: Κατηγορίες και κριτήρια αξιολόγησης του Π.Δ. 152/2013

Κατηγορίες αξιολόγησης				
Εκπαιδευτικό περιβάλλον Σ.Β. 0,75	Σχεδιασμός, προγραμματισμός, προετοιμασία διδασκαλίας Σ.Β. 0.5	Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών Σ.Β. 1,25	Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια Σ.Β 1,5	Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού Σ.Β. 1
Α. Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες	Α. Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας	Α. Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία	Α. Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις	Α. Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη
Β. Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη	Β. Στόχοι και περιεχόμενο	Β. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα	Β. Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο – αξιολόγησή της	Β. Επαγγελματική ανάπτυξη
Γ. Οργάνωση της σχολικής τάξης	Γ. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα	Γ. Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης	Γ. Επικοινωνία, συνεργασία με γονείς και φορείς	
		Δ. Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών		

Πηγή: Π.Δ. 152/2013

1.3 Μορφές αξιολόγησης

Αξιολόγηση γίνεται καθημερινά από τον καθένα για διάφορους λόγους που αφορούν τις καθημερινές δραστηριότητες του. Αυτή είναι η ανεπίσημη αξιολόγηση και πραγματοποιείται συνειδητά ή μη χωρίς να ακολουθούνται συγκεκριμένοι κανόνες. Είναι η προσωπική και υποκειμενική αξιολόγηση αντίθετα από την επίσημη αξιολόγηση που αποτελεί συνειδητή και σκόπιμη διαδικασία που γίνεται από άτομα ή φορείς που έχουν εξειδικευτεί στην αξιολόγηση (Δημητρώπουλος, 2001).

Ανάλογα με τον σκοπό που έχει σχεδιαστεί η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαμορφωτική και σε αθροιστική ή τελική (Αναστασιάδου, 2016). Η τελική αξιολόγηση όμως είναι αυτή που θα οδηγήσει τη διοίκηση στη λήψη αποφάσεων διότι δείχνει το τελικό αποτέλεσμα και επομένως είναι χρήσιμη για το μελλοντικό προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δράσεων (Γεωργουδάκης, 2010). Ανάλογα με το ποιος (οργανισμός ή άτομα) κάνει την αξιολόγηση διακρίνεται σε δύο γενικές μορφές, στην εξωτερική και στην εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διακρίνεται σε διαμορφωτική, συγκριτική και σε κριτηριακή (Πασιαρδής, 1996).

1.3.1 Διαμορφωτική αξιολόγηση έργου και εκπαιδευτικού

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί συνεχή διαδικασία και γίνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος. Έτσι συλλέγονται πληροφορίες, προσδιορίζονται τα προβλήματα, αν υπάρχουν, διαπιστώνονται οι ελλείψεις και οι αιτίες πιθανών αποτυχιών ώστε να ληφθούν εγκαίρως τα απαραίτητα αλλά και κατάλληλα μέτρα βελτίωσης. Στην εκπαίδευση η διαμορφωτική αξιολόγηση θα δώσει πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών ή την ανταπόκρισή τους στα μαθήματα ώστε να σχεδιαστεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται και θα προσαρμόζεται στις ανάγκες τους (Αναστασιάδου, 2016). Η διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας του, αλλά και της σχολικής μονάδας γενικά. Σε περίπτωση που εντοπιστούν αδυναμίες δεν θα αποτελούν απειλή για τον εκπαιδευτικό αλλά ευκαιρία για διόρθωση των αδύνατων αυτών σημείων και αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996).

1.3.2 Αθροιστική ή τελική αξιολόγηση έργου

Πρόκειται για αξιολόγηση που πραγματοποιείται μία φορά συνήθως στο τελικό στάδιο ενός προγράμματος ή έργου με σκοπό την τελική αποτίμησή του. Στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει

στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να μετρηθεί η τελική επίδοση των μαθητών καθώς και ο βαθμός επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν. Αυτού του είδους η αξιολόγηση θα συνδράμει στον καλύτερο μελλοντικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Αναστασιάδου, 2016).

1.3.3 Συγκριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Η συγκριτική αξιολόγηση έχει σκοπό την επιλογή των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιηθούν σε καίριες θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έμφαση δίνεται στους στόχους που έχει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός οργανισμός. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής αξιολόγησης μπορεί και να αποτελέσουν απειλή για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν λαμβάνονται αποφάσεις σύμφωνα με αυτά (Πασιαρδής, 1996), για προαγωγές, μεταθέσεις κ.λπ. Επειδή οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μεγάλες πρέπει να εντοπίζονται οι καλύτεροι και να αναγνωρίζεται η αξία τους, ώστε να ανταμείβονται και να αξιοποιούνται ανάλογα και εκείνοι που υστερούν ώστε να βοηθηθούν ανάλογα (Δημητρόπουλος, 1999).

1.3.4 Κριτηριακή αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Η μορφή αυτή αξιολόγησης χρησιμοποιείται για σκοπούς μονιμοποίησης εκπαιδευτικών. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός πρέπει να αποδείξει ότι κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ασκήσει με αποτελεσματικό τρόπο τα διδακτικά του καθήκοντα και να είναι αποτελεσματικός κατά τη διδασκαλία του (Πασιαρδής, 1996). Μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατόν να προσδιοριστούν τα όρια δυνατοτήτων ή επιδόσεων ώστε να ανατεθούν τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1999).

1.3.5 Η εξωτερική αξιολόγηση και οι μορφές της

Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί την παλαιότερη μορφή αξιολόγησης που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Πραγματοποιείται από φορείς ανώτερων βαθμίδων (όπως ΙΕΠ, ΑΔΠΠ κ.α.), οι οποίοι δεν έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον αξιολογούμενο φορέα ή άτομο και δεν συμμετέχουν άμεσα στο εκπαιδευτικό έργο αλλά έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Αυτού του είδους η αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια της κεντρικής διοίκησης, δίνει έμφαση στην αποτίμηση και απαιτεί μεγάλο όγκο πληροφοριών ώστε να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα αλλά και να κατανοούνται τα

δεδομένα που υπάρχουν. Στην εξωτερική αξιολόγηση είναι έντονο το στοιχείο του ελέγχου και οι μορφές της είναι α) η επιθεώρηση (inspection), β) η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring) και γ) οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Νίκα, 2018). Πιο συγκεκριμένα:

α) Η επιθεώρηση έχει στόχο τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της διδασκαλίας και μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών, τα διαφορετικά αποτελέσματα λόγω διαφορετικών κρίσεων των επιθεωρητών και αποτελεί μία τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση που συναντάται κυρίως σε γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η επιθεώρηση δίνει τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ σχολικών μονάδων καθώς προσφέρει αξιόπιστες κρίσεις που προέρχονται από πρόσωπα ή φορείς κύρους που είναι εκτός της σχολικής μονάδας. Έχει όμως και μειονεκτήματα τα οποία επιβάλλουν τη διαφοροποίηση του τρόπου άσκησης της. Προκαλεί φόβο και άγχος στους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΠΘ, 2010) καθώς πρόκειται για αξιολόγηση που εστιάζει σε μετρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ υπάρχουν άλλα στοιχεία που επηρεάζουν τα αποτελέσματα αυτά όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, η μεγάλη ανομοιογένεια στις τάξεις, τα προβλήματα στις υποδομές του σχολείου κ.λπ. Πρόκειται σύμφωνα με την Δάρρα «για απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών που αγνοεί ουσιαστικές ποιότητες που μπορούν να γίνουν φανερές μόνο μακροπρόθεσμα» (Δάρρα, 2018). Τα τελευταία χρόνια η επιθεώρηση ως μέθοδος αξιολόγησης τροποποιείται σταδιακά σε αρκετές χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.. Δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των ατόμων αλλά διευρύνεται συνολικά στη σχολική μονάδα και πραγματοποιείται από ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς.

β) Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τους μηχανισμούς παρακολούθησης και ελέγχου που αναπτύσσουν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να παρακολουθούν την κατάσταση και την εξέλιξη διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης. Πρόκειται για συνεχή διαδικασία ελέγχου της εξέλιξης των δραστηριοτήτων και ενεργειών που πραγματοποιούνται και αποτελεί τη βάση για τη λήψη αποφάσεων για παρεμβάσεις και αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα μέσα και τους πόρους που χρησιμοποιούνται. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος βοηθά στη συλλογή στατιστικών δεδομένων και στοιχείων που είναι χρήσιμα στην αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του υπουργείου παιδείας για τις υποδομές, τους διορισμούς κ.α. Τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται για τη σύνταξη των εκθέσεων παρακολούθησης της εκπαίδευσης που

συμπεριλαμβάνονται στις εκδόσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα μέσω των εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι δυνατή η συγκέντρωση των εκθέσεων όλων των ευρωπαϊκών χωρών για την εκπαίδευση και κατάρτιση από όπου αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για κάθε χώρα της Ε.Ε., ώστε να επιτευχθεί μία έξυπνη βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρώπη (European Commission, 2017).

γ) Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης μπορεί να γίνονται σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και εστιάζουν σε συγκεκριμένα μέρη ενός εκπαιδευτικού συστήματος όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις διδακτικές μεθόδους κ.α. (Νίκα, 2018). Μελετώνται στοιχεία του περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην καλύτερη μάθηση αλλά και στοιχεία που μπορεί να δυσκολεύουν τη μάθηση όπως το σχολικό κλίμα, η σχολική κουλτούρα, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και γονέων και γενικότερα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.λπ.

1.3.6 Η εσωτερική αξιολόγηση και οι μορφές της

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους φορείς και τα άτομα του ίδιου του οργανισμού που αξιολογείται, δηλαδή η αξιολόγηση γίνεται από φορείς και άτομα που έχουν υπηρεσιακή σχέση με τον αξιολογούμενο φορέα ή άτομο. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες που είναι: α) η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση και β) η συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

α) Η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης γίνεται από τα ανώτερα προς τα κατώτερα ιεραρχικώς στελέχη της εκπαίδευσης. Δηλαδή ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι αξιολογούν τους νεότερους κ.λπ. Θεωρείται συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης, κυρίως της επιθεώρησης, και έχει στόχο τον έλεγχο τήρησης του νόμου. Πρόκειται για υποκειμενικές και ατομικές κρίσεις που αντιτίθεται στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας που είναι απαραίτητο για την βελτίωση του σχολείου (Σολομών, 1999).

β) Συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σημαίνει πως φορείς και άτομα αξιολογούν τον εαυτό τους. Υπάρχει ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων και οι διαδικασίες οργανώνονται, παρακολουθούνται και υλοποιούνται από τους ίδιους. Θεωρείται ως καλύτερη μορφή αξιολόγησης διότι οι παράγοντες του σχολείου γνωρίζουν κάθε πτυχή που επηρεάζει την απόδοση και λειτουργία του και είναι αυτή που προτιμάται στα αποκεντρωμένα συστήματα. Η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας βοηθώντας

να επισημοποιηθούν και να αναπτυχθούν οι υπάρχουσες μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανάλυσης των δεδομένων (Davies & Rudd, 2001). Η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία - κλειδί για έναν οργανισμό στο σύγχρονο κόσμο, αν θέλει να βελτιώνεται και να επιτυγχάνει (Barber, 1996). Στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντάσσονται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Με την αυτοαξιολόγηση ενισχύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού και οι προσωπικές απόψεις του και δεν γίνεται να υποτιμηθεί η προσωπικότητά του εφόσον εμπλέκεται και ο ίδιος στην διαδικασία αυτή. Επειδή όμως ενδέχεται να μη μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει ή να παραδεχτεί τις αδυναμίες του, η άποψη και η κριτική των συναδέλφων του μπορεί να τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του έργου που παράγει, (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009), δηλαδή η ετεροαξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά με την αυτοαξιολόγηση.

Σύμφωνα με τους Μαντά, Ταβουλάρη και Δαλαβίκα (σ. 207, 2009), *«Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος»*.

1.4 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (σ. 149-153, 1993), δύο είναι τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, με βάση τη διοικητική οργάνωση, το γραφειοκρατικό και το διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο. Στο γραφειοκρατικό μοντέλο εντάσσονται οι μορφές αξιολόγησης που βασίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης που χαρακτηρίζονται από ιεραρχικές διακρίσεις, καταμερισμό εργασίας και αυστηρούς κανόνες ελέγχου που επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό την αποδοχή του υπάρχοντος συστήματος, τη συμμόρφωση στους κανόνες και την αναγνώριση της ιεραρχίας. Οι φορείς αξιολόγησης σε αυτή την περίπτωση είναι οι διοικητικοί προϊστάμενοι σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό υπακούοντας στις απόψεις των δικών τους προϊσταμένων.

Οι γραφειοκρατικές μορφές αξιολόγησης έχουν σκοπό την αλλαγή των αντιλήψεων, των ιδεών και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και γίνονται προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διορθώσει τις ανεπάρκειες, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του στην εκπαιδευτική πράξη. Όταν η αξιολόγηση παραμένει κάτω από την ιεραρχική εξάρτηση, χωρίς την συμμετοχή των

εμπλεκόμενων μερών, επιβάλλει την παθητικότητα, ευνοεί τη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού, διαιωνίζει και αναπαράγει την υφιστάμενη κατάσταση σχέσεων και διαδικασιών. Η χαρακτηριστικότερη μορφή εφαρμογής αυτού του μοντέλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι αυτή που κυριαρχούσε για πολλά χρόνια στην Ελλάδα, με τον θεσμό της επιθεώρησης, που αποτελούσε το βασικό συντηρητικό παράγοντα συμμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 1993).

Το διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο παρέχει ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση και αυτοανάπτυξη μέσα από διαδικασίες που λαμβάνουν υπόψη και αναλύουν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για τρόπο αξιολόγησης από κάτω προς τα πάνω, αντίθετα από το γραφειοκρατικό μοντέλο, που σημαίνει ότι αναγνωρίζονται τα επαγγελματικά δικαιώματα του εκπαιδευτικού και οι θέσεις της επαγγελματικής του ομάδας. Υπάρχει η συλλογική ευθύνη, όχι η ατομική και η συλλογική κριτική και απολογισμός που σκοπό έχουν να εντοπίσουν και να επισημάνουν τις αδυναμίες, τις ελλείψεις και τα εμπόδια που ανακόπτουν το μετασχηματισμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασική αρχή εφαρμογής του μετασχηματιστικού μοντέλου είναι η αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Simons, H., 1982 όπως αναφ. στο Μαυρογιώργος 1993). Η υιοθέτηση μιας συλλογικής αντίληψης για την αξιολόγηση απαιτεί αναδιοργάνωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και άμεση συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και της τοπικής αυτοδιοίκησης στον προγραμματισμό και τον έλεγχο.

Για να γίνουν μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση απαιτείται να πραγματοποιηθούν αλλαγές στον τρόπο διοίκησης και να απεγκλωβιστεί ο εκπαιδευτικός από το γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που διατηρεί την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και καταλήγει να υπονομεύει το έργο του (Μαυρογιώργος, 1993).

2° Κεφάλαιο

Η αξιολόγηση στην Ελλάδα και την Ευρώπη

2.1 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα

2.1.1 Η περίοδος πριν το 1982

Μετά την άφιξη του Όθωνα στην Ελλάδα άρχισαν οι προσπάθειες οργάνωσης της εκπαίδευσης και με διάταγμα την 22 Μαρτίου/3 Απριλίου 1833 διορίστηκε μία επιτροπή από λόγιους και εκπαιδευτικούς, με σκοπό να περιγράψει την κατάσταση στη δημόσια εκπαίδευση και να υποβάλλει προτάσεις για τα καταλληλότερα μέσα για τη βελτίωσή της και την κατασκευή σχολείων Ελληνικών, Γυμνασίων και ενός Πανεπιστημίου. Η επιτροπή διαπίστωσε τη μεγάλη έλλειψη ικανού διδακτικού προσωπικού και το επεσήμανε στο σχέδιο που κατάρτησε και υπέβαλλε στη Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης (Αντωνίου, 1991).

Με το νόμο «περί δημοτικών σχολείων», της 6/18 Φεβρουαρίου 1834, ιδρύθηκε στο Ναύπλιο το πρώτο δίδασκαλείο για τη μόρφωση των πρώτων Ελλήνων δασκάλων με στόχο να αποκτήσουν τα βασικά προσόντα, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες του ελληνικού κράτους. Προσδιορίζονται τα μαθήματα, τα προγράμματα και ο τρόπος εξέτασης, ώστε να είναι κατάλληλοι όσοι δάσκαλοι θα προσλαμβάνονται στα σχολεία (Αντωνίου, 1988). Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κεφάλαια Γ και Δ). Πιο συγκεκριμένα τα άρθρα του αναφέρονται στην επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων, στις επιτροπές επιθεώρησης των σχολείων στις πρωτεύουσες των νομών και στις πρωτεύουσες των επαρχιών και στους δήμους, στις γενικές αρχές λειτουργίας αυτών των επιτροπών, αλλά και στην «υπέρτατη εποπτεία» της Κυβερνήσεως επί των δημοτικών.

Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων (άρθ. 39) σε κάθε νομό έχει πρόεδρο της το νομάρχη και μέλη τον πρόεδρο του δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, τον επίτροπο της επικρατείας, έναν ιερωμένο του νομού που ορίζεται από την επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας, η οποία ορίζει επίσης ως μέλος της επιτροπής και ένα καθηγητή γυμνασίου ή πανεπιστημίου και από 2 έως 4 πολίτες που κατοικούν στο νομό και διορίζονται από το νομαρχιακό συμβούλιο. Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων (άρθ. 40) σε κάθε επαρχία έχει πρόεδρο της τον έπαρχο και μέλη τον ειρηνοδίκη της πρωτεύουσας της επαρχίας, έναν ιερωμένο και ένα δάσκαλο που διορίζονται από το νομάρχη και από 2 έως 4

επαρχιώτες που διορίζονται από το επαρχιακό συμβούλιο. Η επιθεωρητική επιτροπή των επιτοπίων σχολείων (άρθ. 34) έχει πρόεδρο της το δήμαρχο και μέλη της τον εφημέριο της περιοχής και από 2 έως 4 δημότες μέλη του δημοτικού συμβουλίου.

Ο θεσμός του επιθεωρητή καθιερώθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ'5-10-1895 και τα καθήκοντα του είναι διοικητικά, καθοδηγητικά αλλά και εποπτικά, ενώ σε περιφερειακό επίπεδο καθιερώθηκε το εθνικό συμβούλιο δημοτικής εκπαίδευσης (Μπάκας, 2014). Για παράδειγμα στο άρθρο 24 αναφέρεται ότι για το διορισμό των δασκάλων γνωμοδοτεί ο επιθεωρητής στο δημοτικό συμβούλιο, το οποίο αποφασίζει για τους διορισμούς. Στο άρθρο 27 αναφέρεται ότι μόνο με αίτηση επιθεωρητού στο υπουργείο και χωρίς απόφαση του εποπτικού συμβουλίου είναι δυνατό να μετατεθεί κάποιος δάσκαλος. Ο επιθεωρητής επιβάλλει την ποινή της επίπληξης και του προστίμου σύμφωνα με το άρθρο 32, ενώ πιο αυστηρές πειθαρχικές ποινές επιβάλλει το εποπτικό συμβούλιο. Το εποπτικό συμβούλιο σε κάθε νομό είχε ως πρόεδρο τον Αρχιεπίσκοπο του νομού και μέλη τον αρχαιότερο στη υπηρεσία γυμνασιάρχη της πρωτεύουσας του νομού, έναν επιστήμονα κάτοικο της πρωτεύουσας του νομού, το νομαρχιακό επιθεωρητή εκπαίδευσης και έναν ευυπόληπτο πολίτη κτηματία ή έμπορο.

Στο Βασιλικό Διάταγμα της 16^{ης} Απριλίου/5^{ης} Μαΐου 1915, «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων», προσδιορίζεται ο ρόλος και οι ενέργειες του επιθεωρητή. Μερικές από τις ευθύνες του επιθεωρητή όπως αναφέρονται είναι: α) να εξακριβώσει αν οι διευθυντές εκτελούν πιστά τα έργα που τους ανατέθηκαν, β) να εξακριβώσει τη σωματική κατάσταση, τα πνευματικά προσόντα, την επιμέλεια, την ευσυνειδησία, την επιστημονική και μεθοδική αρτιότητα, την παιδαγωγική ικανότητα και τη διαγωγή όλων των δασκάλων στο σχολείο. Παρακολουθεί τους δασκάλους κατά τη διδασκαλία τους, πως καταγράφουν τη διδακτέα ύλη, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούν και την ικανότητά τους να τα χρησιμοποιούν, αν ελέγχουν επιμελώς τις εργασίες των μαθητών, αν συμπεριφέρονται όπως αρμόζει στους μαθητές και τους συναδέλφους τους, γ) να εξακριβώσει αν όλοι οι δάσκαλοι μελετούν τις αποφάσεις του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως και αν φροντίζουν για την περαιτέρω μόρφωσή τους, δ) να εξακριβώσει τη διαγωγή των δασκάλων προς την κοινωνία και τη συμβολή τους στη βελτίωσή της, ε) να ελέγξει αν οι δάσκαλοι ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες που δημιουργούν προβλήματα στην άσκηση των καθηκόντων τους και φροντίζει να τις σταματήσουν, στ) να κάνει ανακρίσεις με αφορμή που προέκυψε από την επιθεώρηση ή μετά από καταγγελία και να ασκεί πειθαρχική εξουσία με επίπληξη ή επιβολή χρηματικού προστίμου στους δασκάλους, ζ) να τηρεί μητρώο και βιβλίο ποιότητας των δασκάλων της περιφέρειάς του όπου καταγράφονται τα στοιχεία του δασκάλου, οι σπουδές

και τα προσόντα του, οι μεταθέσεις, οι προαγωγές καθώς και οι τιμωρίες και οι αμοιβές που του καταλογίστηκαν. Ο επιθεωρητής ήταν ο άνθρωπος που έλεγχε την ομαλή λειτουργία των σχολείων, την εφαρμογή των νόμων και φρόντιζε για τη λεπτομερή καταγραφή όλων όσων σχετιζόταν με τη σχολική διαδικασία και πραγματικότητα. Ο ρόλος αυτός όμως συνδέθηκε με το φόβο όταν με τις εκθέσεις του ουσιαστικά αποφάσιζε για την τύχη των εκπαιδευτικών.

Το 1926 η κυβέρνηση Πάγκαλου με μία σειρά νόμων προχωρά σε αλλαγές στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα με την πρώτη Συντακτική Απόφαση της 9^{ης} Ιανουαρίου 1926 αποφασίζεται η κατάργηση των διοικητικών και υπηρεσιακών συμβουλίων των υπουργείων και πολλοί υπάλληλοι μπαίνουν σε διαθεσιμότητα. Επίσης στο πρώτο νομοθετικό διάταγμα, στο πρώτο τεύχος της εφημερίδας της Ελληνικής κυβερνήσεως της 5^{ης} Μαΐου 1926 με αριθμό φύλλου 144, αποφασίζεται ο περιορισμός του αριθμού των εκπαιδευτικών, των επιθεωρητών και υγειονομικών επιθεωρητών και σχολικών ιατρών (άρθρο 20). Αποφασίζεται η κατάργηση και η σύμπτυξη διδασκαλείων (άρθρο 14), δύο ιερατικών σχολών (άρθρο 21), ενώ όσοι είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα με την πρώτη Συντακτική Απόφαση της 9^{ης}/1/1926 και δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να καλύψουν κάποια άλλη θέση απολύονταν (άρθρο 22). Σύμφωνα με το τρίτο νομοθετικό διάταγμα της εφημερίδας της Ελληνικής κυβερνήσεως της 7^{ης} Μαΐου 1926 με αριθμό φύλλου 143, τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να εγκριθούν από την κριτική επιτροπή που διορίζει ο υπουργός παιδείας και δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει τίποτα για τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη (άρθρο 7). Στο άρθρο 11 ορίζεται ότι οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός εισάγει ή ανέχεται τη χρήση από τους μαθητές μη εγκεκριμένου βιβλίου, θα τιμωρείται αρχικά με πρόστιμο και αν επαναληφθεί η ίδια πράξη τότε θα απολύεται προσωρινώς ή οριστικώς.

Με το νόμο 4229/1929, που είναι γνωστός ως «Ιδιώνυμο», από την κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου, νομιμοποιείται περεταίρω ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, καθώς οδηγούνται σε απόλυση και φυλάκιση όσοι εκπαιδευτικοί είχαν κομμουνιστικές απόψεις και διαφορετικά πολιτικά φρονήματα προσβάλλοντας την πατρίδα και τα εθνικά σύμβολα (άρθρο 6). Σύμφωνα με τον Σάμιο (σ. 12, 2014), *«το Ιδιώνυμο για τους εκπαιδευτικούς περιέχει ιδιαίτερες διατάξεις. Δεν περιορίζεται μόνο στην τιμωρία πράξεων αλλά καθιερώνει το έγκλημα γνώμης. Φτάνει μόνο να σκεφθεί κάποιος δάσκαλος με βάση την αριστερή ιδεολογία, για να τιμωρηθεί με απόλυση. Την απόφαση λάμβανε το οικείο εποπτικό συμβούλιο και επέβαλε την τιμωρία ακόμη και μετά από μία καταγγελία κάποιου πολίτη στον επιθεωρητή, για φιλοκομμουνισμό του δασκάλου».*

Οι επιθεωρητές χρησιμοποιήθηκαν ως όργανα ελέγχου των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε κυβέρνηση. Με πληθώρα νόμων και διαταγμάτων ενισχύθηκε η δύναμη των επιθεωρητών,

όπως έγινε και το 1936 επί Μεταξά όταν διορίστηκαν σε θέσεις επιθεωρητών άτομα με πολιτικά και κομματικά κριτήρια έχοντας ως στόχο τον απόλυτο έλεγχο των δασκάλων, των ιδεών που περνούσαν μέσω του σχολείου αλλά και τον έλεγχο της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραφύλλης, 2010). Με τον αναγκαστικό νόμο 767/1937 οι επιθεωρητές απέκτησαν περισσότερη δύναμη καθώς σύμφωνα με τα άρθρα 7 και 8 αυτοί έχουν την άμεση επίβλεψη των σχολείων της περιφέρειάς τους και την άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στο προσωπικό των σχολείων αυτών. Επίσης συνεχίζουν να έχουν την εξουσία επιβολής ποινών επίπληξης και ποινών προστίμου.

Ακολούθησαν δύσκολες περίοδοι για τη χώρα με την κατοχή που οδήγησε σε διάλυση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της, καθώς καταστράφηκαν τα κτίρια και αρκετοί επιθεωρητές εγκατέλειψαν τις θέσεις τους, ενώ δίδονταν οδηγίες προς τους δασκάλους για υπακοή στις κατοχικές αρχές. Με τον εμφύλιο οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν διώξεις, απολύσεις, δυσμενείς μεταθέσεις και συλλήψεις (Καραφύλλης, 2010). Ακόμη και επιθεωρητές οδηγήθηκαν σε απόλυση, μετά από την κλήση σε απολογία, λόγω συμμετοχής τους στην αντίσταση. Την περίοδο 1950–1963 το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων στρεφόταν στη διατήρηση και την ενίσχυση του συντηρητικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση (καθαρεύουσα, ιδεολογική κατήχηση των μαθητών) και καθόλου στην προσπάθεια επίλυσης των μεγάλων προβλημάτων που ταλάνιζαν κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Σάμιος, 2014). Κατά την περίοδο της δικτατορίας οι επιθεωρητές ήθελαν την απόλυτη τήρηση του νόμου 1811/16-5-1951, «περί κώδικος καταστάσεως των Δημοσίων Διοικητικών Υπαλλήλων», καθώς με τα άρθρα του 19 και 44 προσδιοριζόταν με σαφήνεια ότι δεν μπορούσε να είναι δημόσιος υπάλληλος όποιος δεν είχε το προσήκον ήθος και υγιείς κοινωνικές αντιλήψεις και αποσκοπούσε στην ανατροπή του υφιστάμενου πολιτειακού και κοινωνικού καθεστώτος.

Τη δεκαετία 1950-1960 στις εκθέσεις των επιθεωρητών για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς περιγράφονταν: α) Το «διδασκτήριο», δηλαδή γίνονταν αναλυτική περιγραφή του σχολικού χώρου, τόσο του εξωτερικού όσο και του περιβάλλοντος εξωτερικού χώρου με μεγάλη λεπτομέρεια. Περιγράφονταν κάθε στοιχείο που αφορούσε το σχολείο όπως οι αίθουσες που υπήρχαν και πως ακριβώς ήταν, αν υπήρχε τρεχούμενο νερό, πως ήταν τα αποχωρητήρια, η έκταση, ο καλλωπισμός κ.λπ., β) το «υλικόν», που αφορούσε τα εποπτικά μέσα που διέθετε το σχολείο, τα θρανία, τα τραπέζια, τις βιβλιοθήκες, τους χάρτες, τον αριθμό των εικόνων της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, τη σημαία, τους πίνακες κ.λπ., γ) η «σχολική βιβλιοθήκη». Ο επιθεωρητής κατέγραφε τα νέα και παλιά βιβλία που υπήρχαν, το συχνό εμπλουτισμό της και αν οι δάσκαλοι φρόντιζαν ή όχι γι' αυτό, τις κατηγορίες των βιβλίων κ.α., δ) ο «σχολικός κήπος», δηλαδή μία έκθεση για τα φυτά και τα λαχανικά που

μπορεί να καλλιεργούνται, αν οι δάσκαλοι φρόντιζαν για την καλλιέργειά τους ενώ αν δεν το έκαναν υπήρχε επίπληξη και κοινοποίηση έγγραφης διαταγής για να συμμορφωθούν, ε) οι «μαθηταί», δηλαδή γινόταν αναφορά στον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών καθώς και των παρόντων στην επιθεώρηση. Αναφερόταν το φύλο των μαθητών, η κατάσταση της υγείας τους, η συμπεριφορά τους, το ήθος τους, η τακτική ή ελλιπής φοίτησή τους κ.α., στ) το «διδασκικόν προσωπικόν», όπου αναφερόταν ο αριθμός του προσωπικού και οι σχέσεις εργασίας τους, ζ) η επιθεώρηση του προσωπικού που γινόταν για κάθε δάσκαλο χωριστά, δηλαδή καταγραφόταν όλα τα στοιχεία που τον αφορούσαν όπως ονοματεπώνυμο, έτος γέννησης, οικογενειακή κατάσταση, βαθμός στην υπηρεσία, έτη υπηρεσίας, πτυχίο, τρόπος διδασκαλίας, καθώς και παρατηρήσεις και οδηγίες στο δάσκαλο κ.λπ. Στις εκθέσεις τους για τους εκπαιδευτικούς οι επιθεωρητές αναφέρονται και σε όλες τις άλλες δραστηριότητες τους εκτός του σχολείου, σε όλες τις κοινωνικές τους δράσεις και συναναστροφές, την προσωπική τους ζωή και στοιχεία που προέκυπταν από πληροφορίες του περιβάλλοντος στο οποίο ζούσαν, η) τα «γενικά» αποτελούσαν μια παράγραφο που αναφερόταν στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, αν προσπαθούσε να βελτιωθεί, αν κατείχε καλά τη διδακτέα ύλη. Περιγραφόταν ακόμη και η εμφάνισή του, αλλά και το επίπεδο και οι ικανότητες των μαθητών να ανταποκριθούν ή όχι και θ) στο τέλος της έκθεσης ο επιθεωρητής κατέληγε σε συμπεράσματα για τον αξιολογούμενο, για την επιστημονική και γενική του μόρφωση, για τη διοικητική και τη διδακτική του ικανότητα, την ευσυνειδησία του, τη συμπεριφορά του αλλά και την κοινωνική του δράση (Καραφύλλης 2001).

Με το Ν.Δ. 4379/24-10-1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαίδευσέως», ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (άρθρο 21), ενώ με το άρθρο 20 ο αριθμός των επιθεωρητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσδιορίστηκε σε 200 και των γενικών επιθεωρητών σε 15, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των επιθεωρητών προσδιορίστηκε σε 60, ενώ πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους θα έπρεπε να εκπαιδευτούν για ένα τρίμηνο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα με τον Σάμιο (σ. 24, 2014) *«αυτός ο διπλασιασμός των θέσεων Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας στόχευε στην ενδυνάμωση του θεσμού και στον καλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών»*. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε με τον αναγκαστικό νόμο 59/30-6-1967.

Στην Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 133348 Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971 τεύχος β' «Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαίδευσέως», προσδιορίζονται τα καθήκοντα των γενικών, των νομαρχιακών, των επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης και των αναπληρωτών τους. Στο άρθρο 4, παράγραφος 1λα, ορίζεται ότι στις αρμοδιότητες των γενικών επιθεωρητών είναι η επαγρύπνηση ώστε να είναι πάντοτε υγιείς και

ακμαίο το ηθικό και το εθνικό φρόνημα του εποπτικού και του διδακτικού προσωπικού καθώς και των μαθητών στην περιφέρειά τους.

Στο νόμο 309/20-4-1976, το άρθρο 60 αναφέρεται στις εκθέσεις των ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών. Σε αυτές βαθμολογούνται τα προσόντα και επισημαίνονται οι αδυναμίες και τα ελαττώματα των εκπαιδευτικών. Ο κρινόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται σε πέντε στοιχεία-προσόντα που είναι: α) το επιστημονικό στοιχείο (πτυχία, επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, σπουδές και συγγραφική εργασία), β) το διδακτικό στοιχείο (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα), γ) το διοικητικό στοιχείο (διοικητική ικανότητα), δ) την ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικές αμοιβές) και ε) τη δράση και τη συμπεριφορά του εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική δράση και ποινές). Ο επιθεωρητής κατά τη σύνταξη της έκθεσής του οφείλει να λαμβάνει υπόψιν του την έκθεση του διευθυντού με τις κρίσεις, τους χαρακτηρισμούς και τη βαθμολογία του στον εκπαιδευτικό. Ο διευθυντής αξιολογείται επί των ουσιαστικών προσόντων του μόνο από τον οικείο επιθεωρητή. Στο άρθρο 64 του νόμου αυτού προσδιορίζεται ότι αν ο εκπαιδευτικός κριθεί σε δύο συνεχόμενες εκθέσεις ως μη προακτέος τότε παραπέμπεται στο οικείο Υπηρεσιακό Συμβούλιο με το ερώτημα της απολύσεως λόγω ανεπάρκειας για την εκτέλεση των καθηκόντων του.

Η έκθεση του επιθεωρητή αποτελούσε τη βάση με την οποία γίνονταν οι προαγωγές και οι μεταθέσεις των δασκάλων στη μεταπολεμική περίοδο μέχρι την κατάργηση του θεσμού, το 1982 (Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. 2002). Κάποιοι ακόμη θυμούνται τις επισκέψεις του επιθεωρητή στο σχολείο. Οι δάσκαλοι ήταν πιο ευγενικοί απέναντι στους μαθητές, ενώ αυτοί έτρεμαν από το φόβο τους μπροστά του. Για να αποδείξουν την ικανότητά τους οι δάσκαλοι έκαναν ερωτήσεις μόνο στους καλούς μαθητές που ήξεραν ότι ήταν διαβασμένοι. Ο ρόλος του επιθεωρητή συνδέθηκε με τον απόλυτο έλεγχο στην κοινωνική, εργασιακή και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Ήταν ο τρόπος ελέγχου των εκπαιδευτικών και επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών αφορούσαν τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, την συμπεριφορά τους μέσα και έξω από το σχολείο, την ηθική τους και την υπακοή τους και μπορούσαν να οδηγήσουν στην απόλυσή τους. Ο φόβος για τις εκθέσεις των επιθεωρητών έκανε το διδακτικό προσωπικό να συμμορφώνεται πλήρως στις αυστηρές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας ως προς την διδακτέα ύλη, τα βιβλία, τις εξετάσεις και τη μέθοδο που έπρεπε να ακολουθήσουν (Καραφύλλης, 2001).

2.1.2 Από το 1982 έως σήμερα

Με το νόμο 1304/7-12-1982 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στη γενική, μέση τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση. Το έργο του είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα (άρθρο1).

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (τόμος I, σ. 5, 2012) *«Στην ελληνική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με επιφύλαξη και κριτική στάση τις απόπειρες για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης στην εκπαίδευση ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν επιβαρύνει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό»*. Για να είναι όμως αποτελεσματική οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και οι εκπαιδευτικοί (Fullan, 1991). Μόνο έτσι θα έχει αποδοχή το σύστημα αξιολόγησης που τελικά θα αποφασιστεί να εφαρμοστεί.

Με το νόμο 1566/30-9-85 προσδιορίζεται ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων συμμετέχουν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης προσδιορίζεται ότι ο τρόπος αξιολόγησης, τα κριτήρια, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος αξιολόγησης, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα των αξιολογούμενων και κάθε λεπτομέρεια καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με το νόμο αυτό ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία (Π.Ι. 2009). Ο νόμος ουσιαστικά έμεινε ανενεργός, διότι δεν εκδόθηκαν ποτέ τα προεδρικά διατάγματα.

Με το νόμο 2043/19-5-1992 ορίζεται ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο άρθρο 3 του Π.Δ υπ' αριθ. 320/25-8-1993 αναφέρει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού γίνεται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Δεν εφαρμόστηκε λόγω αντιδράσεων των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών.

Με το νόμο 2525/23-9-1997 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, από τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων, τους σχολικούς συμβούλους και το Σώμα

Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), (άρθρο 8, παραγ. 4). Επίσης με το νόμο 2525/1997 θεσπίστηκε το σύστημα εξετάσεων για τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και καταργήθηκε η επετηρίδα. Με το άρθρο 8 επιδιώκεται η εκτίμηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, της απόδοσης της σχολικής μονάδας και γενικά της αποτελεσματικότητας του συστήματος. Ο Σόλομων (χ.σ., 1998) αναφερόμενος στο νόμο αυτό έλεγε: «*Φοβάμαι ότι και αυτό το νομοθέτημα κινδυνεύει, παρά ένα εκσυγχρονιστικό παραπέτασμα, να συμβάλει ώστε η έννοια της αξιολόγησης να ταυτιστεί με την έννοια της απειλής και να επιβεβαιώσει τις ιστορικά διαμορφωμένες, αρνητικές παραστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας γι' αυτήν*».

Η Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 (άρθρο 1) προσδιορίζει την αξιολόγηση «*ως μία συνεχή διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*». Επίσης προσδιορίζει το σκοπό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, προσδιορίζει τα όργανα αξιολόγησης και τη διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθείται κατά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση γίνεται από το διευθυντή, τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης τους σχολικούς συμβούλους και το σώμα μονίμων αξιολογητών. Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι: α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους για την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους επιτυχία, β) η διαμόρφωση εικόνας της απόδοσης στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης του προσφερόμενου έργου τους στους μαθητές αξιοποιώντας τις οδηγίες των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους και η προσπάθεια εξάλειψής τους, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης της προσφοράς τους και η παροχή κινήτρων επαγγελματικής εξέλιξής τους σε ανώτερες θέσεις και στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της..

Στο Π.Δ. 140/20-5-1998 ορίζεται ότι για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών και την υπηρεσιακή εξέλιξή τους είναι απαραίτητη η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγησή του γίνεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, από τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές.

Στο άρθρο 5 του νόμου 2986/13-2-2002 ορίζει ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το διευθυντή της σχολική μονάδας και το σχολικό σύμβουλο αφού πρώτα συμπληρώσει την ατομική έκθεση αυτοαξιολόγησής του. Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση όλων των

στελεχών ακολουθεί την ιεραρχική μορφή αξιολόγησης. Με το άρθρο 4 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με το άρθρο 6 ιδρύεται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) με έργο του το σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην πρόταση – σχέδιο υπουργικής απόφασης του Υπουργείου Παιδείας το 2002, για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών της Εκπαίδευσης, μετά από εισήγηση του Π.Ι. αναφέρεται συγκεκριμένα ότι *«ο εκπαιδευτικός ή το στέλεχος εκπαίδευσης και προκειμένου να αρθούν ενδεχόμενες ανεπάρκειές του που εντοπίστηκαν από την αξιολογική διαδικασία, επιβάλλεται να ενταχθεί σε ανάλογη επιμορφωτική διαδικασία που θα υποδειχθεί από τον κατά περίπτωση αξιολογητή του και θα υλοποιηθεί μέσα από τους προβλεπόμενους από την Πολιτεία φορείς»* (σχέδιο Υ.Α., 2002).

Με την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/2002 προσδιορίζονται ακριβώς τα έργα του σχολικού συμβούλου (άρθρο 8), καθώς και τα καθήκοντά του σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (άρθρο 9). Συγκεκριμένα ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή της ευθύνης του, συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών και δυσκολιών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η παροχή βοήθειας για τη διόρθωσή τους, προτείνει προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης την εφαρμογή προγράμματος επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής του έκθεσης. Επίσης έργο του σχολικού συμβούλου αποτελεί η στήριξη, η καθοδήγηση, η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και χρήση των νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010 προετοιμάζεται η πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν από την επόμενη σχολική χρονιά, δηλαδή από τον Σεπτέμβριο του 2010, ώστε *«να αναπτύξουν τις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στην συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν τα σχέδια δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας»*.

Με το νόμο 3848/19-5-2010 στο άρθρο 32, ορίζεται ότι κάθε σχολική μονάδα υποχρεούται να καταρτίζει προγράμματα δράσης, μαζί με του εκπαιδευτικούς, έως το τέλος Σεπτεμβρίου και

στο τέλος του σχολικού έτους να γίνεται αξιολόγηση με σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της απόδοσης της σχολικής μονάδας, της επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί, τις επιτυχίες, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισε η σχολική μονάδα. Μετά την αξιολόγηση των προγραμμάτων δράσης ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Με το νόμο 3966/24-5-2011 ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στους οποίους τις αρμοδιότητες περιλαμβάνονται και *«θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»*, αλλά και *«η εναρμόνιση της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η επιλογή των εκπαιδευτικών μέσω του Α.Σ.Ε.Π.»* (άρθρο 2).

Σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/Γ1//15-3-2013 με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) της σχολικής μονάδας με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη των σχολικών συμβούλων και τη διοικητική στήριξη των Διευθυντών διευθύνσεων. Επίσης δημιουργείται παρατηρητήριο ΑΕΕ, καθώς και δίκτυο πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο.

Με το νόμο 4142/9-4-2013 (άρθρο 1), συνιστάται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και διεθνή ονομασία «Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education». Αποστολή της αρχής είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε κάθε χώρα έχει γίνει αντιληπτή η σπουδαιότητα της αξιολόγησης και έχουν συσταθεί διάφοροι φορείς αξιολόγησης με κυρίαρχο σκοπό να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βελτιωθούν, να αναπτυχθούν και να ασκούν τα καθήκοντά τους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο σχολικής βελτίωσης. (Γεωργουδάκης, 2010). Στο Π.Δ. υπ' αριθ. 152/5-11-2013 γίνεται διάκριση μεταξύ διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται. Προσδιορίζονται τα κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και οι συντελεστές βαρύτητας ανά κατηγορία αξιολογούμενων. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το κύριο ρόλο έχει ο διευθυντής της οικείας σχολικής μονάδας και οι σχολικοί σύμβουλοι. Απαραίτητη προσδιορίζεται η επιμόρφωση, κάθε εκπαιδευτικού που κατέχει θέση στελέχους, πριν ασκήσει καθήκοντα αξιολογητή.

Με το νέο νόμο 4547/12-6-2018 δημιουργούνται 540 θέσεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (άρθρο 5) και καταργείται ο θεσμός των σχολικών συμβούλων (άρθρο 17). Κάθε Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει την επιστημονική ευθύνη για τα θέματα του κλάδου του. Τα άρθρα 22,23,24 προσδιορίζουν τις προϋποθέσεις, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης και την αποτίμηση αυτών των κριτηρίων, ενώ τα άρθρα 25 και 26 προσδιορίζουν ποια είναι τα αρμόδια όργανα και τα συμβούλια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης όπως αναφέρεται στο άρθρο 37 (παράγραφος 3), *«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»*. Στο νόμο αυτό δεν προβλέπεται να συμμετέχουν εξωτερικοί αξιολογητές και πρόκειται για εσωτερική, ιεραρχική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και όχι των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία υπόκειται σε απόλυτο έλεγχο χωρίς περιθώρια αυτονομίας και προσαρμογής στις εκπαιδευτικές μονάδες που υλοποιείται (Τζιώρας, 2018).

Ένα χρόνο νωρίτερα, το 2017, η Ελλάδα εξέδωσε τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση, όπως προβλέπεται στο δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συνεννόησης μεταξύ της Ελλάδας, της ΕΚΤ και του ΔΝΤ. Το σχέδιο αποτελεί οδηγό για όλες τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Η κυβέρνηση έθεσε ως προτεραιότητες για τα προσεχή έτη τη σταδιακή αύξηση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στις ψηφιακές ευκαιρίες, την εκπαίδευση των προσφύγων και την ανάπτυξη ενός προγράμματος για την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών δομών. Η Ελλάδα δεσμεύτηκε για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντών σχολείων και αποτελεί βήμα προόδου για την επαναφορά της κουλτούρας αξιολόγησης εφόσον όλα τα μέτρα για την αξιολόγηση έχουν ανασταλεί από το 2014. Δεν υπάρχουν όμως προσδιορισμένα αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση και η λογοδοσία. Η αυτοαξιολόγηση περιορίζεται στον καθορισμό στόχων από τους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη του σχολικού έτους και η επανεξέτασή τους στο τέλος του σχολικού έτους. Δεν υπάρχει η υποχρέωση της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων, ούτε της παρακολούθησης κατά την διάρκεια του σχολικού έτους. Η συλλογική λήψη αποφάσεων και η εθελοντική αυτοβελτίωση αποτελούν σημαντικά μέτρα οικοδόμησης εμπιστοσύνης, όμως η αξιολόγηση πρέπει να αφορά και τους εκπαιδευτικούς, να περιλαμβάνει κριτήρια αξιολόγησης που θα επιτρέπουν τις συγκρίσεις, να υπάρχει εξωτερική συμμετοχή και μέτρα στήριξης όπως η συνεχής επαγγελματική επιμόρφωση και εξέλιξη (Εκθεση Ευρωπαϊκής Επιτροπής 2017).

2.2 Η αξιολόγηση στην Ευρώπη

Η αξία της αξιολόγησης αναγνωρίζεται παντού στον κόσμο ως το μέσο για το καλύτερο αποτέλεσμα σε κάθε διαδικασία. Κάθε χώρα εφαρμόζει και αξιοποιεί την αξιολόγηση για να εντοπίσει προβλήματα και αδυναμίες, να βελτιώσει και να αναθεωρήσει τις μεθόδους που εφαρμόζει και να αναπτύσσει διαρκώς τα στελέχη της εκπαίδευσης στις ολοένα και μεγαλύτερες ανάγκες του ταχύτατα αναπτυσσόμενου κόσμου. Κάθε χώρα κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού της συστήματος πρέπει να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο αξιολόγησης που θα εφαρμόζεται ώστε να εξασφαλίζεται ο έλεγχος κάθε τομέα, των δεδομένων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Μελετώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών γίνεται κατανοητό πως η αξιολόγηση, με όποιον τρόπο και αν γίνεται, αποτελεί σημαντικό τμήμα τους για τη λήψη αποφάσεων στην κατεύθυνση βελτίωσής τους. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της και αποτελεί το μηχανισμό εποπτείας και ανατροφοδότησής της. Οι πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τις χώρες εμφανίζουν διαφορές αλλά οι τάσεις που επικρατούν είναι: α) η αξιολόγηση να μεταφέρεται στη σχολική μονάδα και να της δίνεται μεγαλύτερη αυτονομία, β) η αξιολόγηση γίνεται το μέσο ελέγχου της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν, γ) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί τμήμα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, δ) η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που οδηγεί στη βελτίωση του έργου που παρέχει και ε) υπάρχει αλληλοσυσχέτιση των δύο μορφών αξιολόγησης, της εσωτερικής και της εξωτερικής (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2008).

Σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη και τον Επίτροπο Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Πολυγλωσσίας και Νεολαίας, Τίμπορ Νάβρατσιτς (Tibor Navracsics) «η εξασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση σε όλη την Ε.Ε αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (ΕΚ 2020)» (Ευρυδίκη σ. 3, 2015). Η δεύτερη αυτή δημοσίευση του Δικτύου Ευρυδίκη δίνει μια συνολική εικόνα για τον τρόπο που αξιολογούν τα σχολεία στις 32 χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με την έκθεση στις περισσότερες χώρες διενεργείται εξωτερική αλλά και εσωτερική αξιολόγηση ως μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας. Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται συνήθως με τη μορφή της επιθεώρησης που διενεργείται από ένα κεντρικό ή ανώτατο φορέα. Ανάλογα με το πόσο συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό είναι το σύστημα κάθε χώρας, οι αρμοδιότητες της αξιολόγησης μπορεί να επιμερίζονται σε τοπικό, περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο. Τα κριτήρια αξιολόγησης συνήθως περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα των

μαθητών, τη συμμόρφωση με τους κανόνες, τα διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα αλλά και κάθε χώρα έχει τα δικά της κριτήρια που διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις της για το τι είναι καλό σχολείο και από τη σύνδεση του σχολείου με τις απαιτήσεις της αγοράς. Στην Γαλλία για παράδειγμα, η αξιολόγηση ως σύστημα ελέγχου εστιάζει περισσότερο στο προσωπικό του σχολείου (Ευρυδίκη 2015).

Η εξωτερική αξιολόγηση στην Ευρώπη γίνεται συνήθως με προκαταρκτική ανάλυση, με επισκέψεις στα σχολεία και τη σύνταξη εκθέσεων. Αυτές τις εκθέσεις οι χώρες μπορούν να τις δημοσιοποιήσουν, να τις διαθέσουν με περιορισμούς ή και να μην τις δημοσιοποιήσουν καθόλου. Οι περισσότερες χώρες δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα των εκθέσεων αυτών, που αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης των ενδιαφερόμενων μελών, όπως για παράδειγμα των γονέων, προκειμένου να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θέλουν να φοιτήσουν τα παιδιά τους. Η δημοσιοποίηση επίσης μπορεί να δημιουργήσει ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων στην προσπάθειά τους να αναδειχθούν ως καλύτερα και να τα επιλέγουν οι μαθητές και οι γονείς, στις χώρες τουλάχιστον που υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης οδηγούν στη λήψη διορθωτικών και πειθαρχικών μέτρων αν χρειαστεί, καθώς και εφαρμογή νέων πρακτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων. Συμβάλλουν επίσης στην ανάδειξη των καλών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από κάποια σχολεία και η διάχυσή τους θα αποτελεί οδηγό βελτίωσης άλλων σχολείων και συστημάτων (Ευρυδίκη 2015).

Στην εσωτερική αξιολόγηση δεν υπάρχει μεγάλη ομοιογένεια μεταξύ των διαφορετικών χωρών, αν και είναι υποχρεωτική στις 27, ενώ συνιστάται σε όσες δεν είναι υποχρεωτική. Εξαιρέση αποτελούν η Βουλγαρία και η Γαλλία όπου σε πρωτοβάθμιο επίπεδο δεν είναι υποχρεωτική αλλά ούτε και συνιστάται. Έτσι οι κεντρικοί κανονισμοί των χωρών προβλέπουν τη διενέργεια εσωτερικών αξιολογήσεων αλλά με τρόπους που εμφανίζουν αρκετές διαφορές. Για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο τα σχολεία έχουν υιοθετήσει το ίδιο πλαίσιο που χρησιμοποιείται από εξωτερικούς αξιολογητές. Για την πραγματοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης όλες σχεδόν οι χώρες παρέχουν εργαλεία και υποστηρικτικά μέτρα όπως οδηγίες και εγχειρίδια στα σχολεία. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης είναι υποχρεωτική σε λίγες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Ευρυδίκη 2015).

Με τη σύσταση 2001/166/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ε.Ε της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001, «περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στην σχολική εκπαίδευση», συνιστάται στα κράτη μέλη να υποστηρίξουν την

αξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας στην σχολική εκπαίδευση. Αυτό θα γίνει μέσα από τη δημιουργία και υποστήριξη διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο: α) την εξασφάλιση παιδείας υψηλού επιπέδου και την κοινωνική ένταξη με ίσες ευκαιρίες σε αγόρια και κορίτσια, β) τη διαφύλαξη της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, γ) την ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, ως μέθοδο δημιουργίας σχολείων μάθησης και επιμόρφωσης, σε ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου και εξωτερικής αξιολόγησης, δ) τη χρησιμοποίηση τεχνικών για τη βελτίωση της ποιότητας ως μέσο για την καλύτερη προσαρμογή στον ταχύτατα εξελισσόμενο και αναπτυσσόμενο κόσμο, ε) τη διασαφήνιση του σκοπού και των όρων της αυτοαξιολόγησης, στ) την ανάπτυξη της εξωτερικής αξιολόγησης ώστε να υποστηριχθεί μεθοδολογικά η αυτοαξιολόγηση των σχολείων και να δοθεί εκ των έξω άποψη των σχολείων, ενθαρρύνοντας τη διαρκή βελτίωση και φροντίζοντας η διαδικασία αυτή να μην περιορίζεται μόνο σε διοικητικούς ελέγχους. ζ) η ενθάρρυνση και η υποστήριξη της συμμετοχής των σχολικών παραγόντων, όπως των καθηγητών, των μαθητών, της διεύθυνσης, των γονέων αλλά και εμπειρογνομόνων, στην διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης στα σχολεία με στόχο να προωθηθεί η κατανομή της ευθύνης της βελτίωσης των σχολείων, η) την υποστήριξη της κατάρτισης σε θέματα χρήσης και διαχείρισης εργαλείων αυτοαξιολόγησης, ώστε να γίνει η αυτοαξιολόγηση ένα αποτελεσματικό εργαλείο που θα ενισχύει τις δυνατότητες βελτίωσης του σχολείου και να εξασφαλίζεται η διάδοση παραδειγμάτων ορθών πρακτικών και νέων εργαλείων για την αυτοαξιολόγηση, θ) την υποστήριξη των σχολείων να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα, ι) την ενθάρρυνση της συνεργασίας όλων όσων συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την προώθηση της δικτύωσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (2001/166/EK).

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης υπάρχει μια μορφή νομικά κατοχυρωμένης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ στις περισσότερες γίνεται ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μέρος ενός πιο σύνθετου αξιολογικού συστήματος των σχολείων. Η ευθύνη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι του διευθυντή του σχολείου και πραγματοποιείται, σε περισσότερες από τις μισές χώρες, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες (Ευρυδίκη, 2013).

Σύμφωνα με τους Ανδρινόπουλο, Γλαρέντζου και Παπαδαντωνάκη (σ. 39, 2012): *«στις χώρες της Ευρώπης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, συνδέεται όλο και περισσότερο με τους μισθούς, την επαγγελματική εξέλιξη, σε πολλές περιπτώσεις με την παραμονή του στο επάγγελμα ή την*

απόλυση, τη χειραγώγηση και τον πειθαναγκασμό καθώς και την κατάταξη και κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, με ότι αυτό συνεπάγεται για τη λειτουργία τους».

3^ο Κεφάλαιο

Τα προσόντα διορισμού των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους

3.1 Τρόπος διορισμού εκπαιδευτικών

Απαραίτητη για το διορισμό των εκπαιδευτικών σε δημόσιο σχολείο, είναι η γνώση του αντικειμένου που καλούνται να διδάξουν. Έτσι ως εκπαιδευτικοί εργάζονται πτυχιούχοι πανεπιστημίων, τεχνολογικών ιδρυμάτων, αλλά και απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι προσλαμβάνονται κυρίως ως εμπειροτέχνες ή καλύπτουν θέσεις για τις οποίες υπάρχει έλλειψη από προσωπικό αυξημένων προσόντων. Αυτό είχε συμβεί τα πρώτα χρόνια που συμπεριλήφθηκε το μάθημα της πληροφορικής στα σχολεία. Την περίοδο 1983-1985 εισάγεται το μάθημα της πληροφορικής στα τεχνικά επαγγελματικά και τα πολυκλαδικά λύκεια, το 1990 στα γυμνάσια, το 1998 στα γενικά λύκεια και από το 2003 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα νηπιαγωγεία. Η διδασκαλία του μαθήματος πραγματοποιούνταν από μαθηματικούς ή φυσικούς λόγω έλλειψης καθηγητών της ειδικότητας πληροφορικής.

Εκείνη την περίοδο, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όσοι γνώριζαν από πληροφορική προσελήφθησαν ως εκπαιδευτικοί, δηλαδή ακόμη και απόφοιτοι των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ). Σήμερα αυτό όμως δεν είναι δυνατό να συμβεί διότι για τη διδασκαλία της πληροφορικής υπάρχουν πολλοί απόφοιτοι πανεπιστημίου στην ειδικότητα της πληροφορικής.

Με τα άρθρα 12,13,14 του νόμου 1566/1985 προσδιορίζεται ο κλάδος κάθε ειδικότητας και τα απαραίτητα προσόντα διορισμού κάθε κλάδου εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για κάθε εκπαιδευτικό απαραίτητο προσόν διορισμού είναι η κατοχή πτυχίου στο αντικείμενο που καλείται να διδάξει. Για παράδειγμα ο μαθηματικός πρέπει να κατέχει πτυχίο του μαθηματικού τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής. Για ορισμένες ειδικότητες (οικονομολόγων, νομικών, κοινωνιολόγων κ.λπ.) είναι απαραίτητο και το πτυχίο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν το διορισμό τους στο δημόσιο σχολείο.

Μέχρι το 1997 ο διορισμός των εκπαιδευτικών γινόταν από την επετηρίδα, ένα ονομαστικό κατάλογο στον οποίο εγγράφονταν όσοι επιθυμούσαν να διοριστούν σύμφωνα με την ημερομηνία κτήσης του πτυχίου τους, δηλαδή κατά σειρά αρχαιότητας. Κύριο και μοναδικό

προσόν ήταν το πανεπιστημιακό πτυχίο της ειδικότητάς τους. Το βασικό πλεονέκτημα της επετηρίδας ήταν η προφύλαξη των στελεχών της εκπαίδευσης από κομματικές παρεμβάσεις αλλά και η εξασφάλιση ενός αδιάβλητου συστήματος διορισμών των εκπαιδευτικών. Εμφάνιζε όμως και μειονεκτήματα όπως ότι δεν εξασφάλιζε την πρόσληψη των ικανότερων εκπαιδευτικών καθώς μοναδικό κριτήριο διορισμού αποτελούσε η χρονολογία εγγραφής στην επετηρίδα. Επίσης ήταν σπάνιο να διοριστούν νέοι πτυχιούχοι και αυτοί που διοριζόταν συνήθως ήταν μεγάλης ηλικίας ή απείχαν για καιρό από εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Αγγελάκος, 2007).

Με σκοπό την αξιολόγηση των προσόντων των εκπαιδευτικών άλλαξε ο τρόπος προσλήψεων των εκπαιδευτικών. Με τον νόμο 2525/1997 θεσπίστηκε σύστημα εξετάσεων μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) και καταργήθηκε η επετηρίδα. Σύμφωνα με το άρθρο 4 (παράγραφοι 1 και 2), «όσοι έκαναν αίτηση διορισμού μέχρι την 31-12-1997 θα περιλαμβάνονται στους πίνακες διοριστέων. Από το 1998 έως το 2002 οι διορισμοί γίνονται κατά ένα μέρος από τους εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων σύμφωνα με τη σειρά εγγραφής σε αυτούς και το κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς σε διαγωνισμό σύμφωνα με αξιολογική κατάσταση επιτυχίας. Από το 2003 οι διορισμοί θα γίνονται αποκλειστικά και μόνο από πίνακες που καταρτίζονται έπειτα από διαγωνισμό». Τα ποσοστά διορισμών από κάθε πίνακα μεταβάλλονταν κάθε έτος όπως δείχνει ο πίνακας 3.1 παρακάτω:

Πίνακας 3.1: Ποσοστά διορισμών από κάθε κατηγορία

Έτος	Ποσοστό διορισμών από πίνακες διοριστέων	Ποσοστό διορισμών από πίνακες επιτυχόντων διαγωνισμού
1998	80%	20%
1999	60%	40%
2000	40%	60%
2001	20%	80%
2002	10%	90%

Πηγή: Νόμος 2525/1997

Επίσης δόθηκε για μία πενταετία, στους έχοντες τα τυπικά προσόντα, η δυνατότητα συμμετοχής στον διαγωνισμό πτυχιούχων που δεν κατείχαν το πτυχίο παιδαγωγικής και

διδασκαλίας. Ο ίδιος νόμος προσδιόριζε ότι ακόμη και οι προσλήψεις των αναπληρωτών θα γινόταν με τον ίδιο τρόπο και από το 2003 θα γινόταν μόνο από τους πίνακες των επιτυχόντων του διαγωνισμού όπως και οι μόνιμοι διορισμοί, κάτι που δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Οι εξετάσεις σύμφωνα με τον 1566/1997 θα γινόταν κάθε δύο χρόνια και οι επιτυχόντες θα αποτελούσαν τη δεξαμενή που θα τροφοδοτούσε με ικανούς εκπαιδευτικούς το εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι τον επόμενο διαγωνισμό. Όσοι δεν διοριζόταν μέσα στη διετία, ενώ βρισκόταν στον πίνακα των επιτυχόντων, θα έπρεπε να ξαναδώσουν εξετάσεις. Οι εξετάσεις αποτελούνταν από δύο θεματικές ενότητες. Η μία ενότητα αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο για κάθε ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα αποτελούνταν από δύο μέρη, το τμήμα των παιδαγωγικών γνώσεων και το τμήμα της διδακτικής του κάθε αντικειμένου. Οι επικριτές του διαγωνισμού δικαιολογούσαν την αντίθεσή τους λέγοντας πως δεν είναι δυνατή η αξιολόγηση των ικανοτήτων και της επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσα από ολιγόωρες εξετάσεις σε συγκεκριμένη ύλη του σχολικού προγράμματος. Για άλλους οι εξετάσεις θεωρήθηκαν προτιμότερο σύστημα από την επετηρίδα ως πιο έγκυρος τρόπος διορισμών που γίνονται σύμφωνα με αξιολογικά κριτήρια (Αγγελάκος, 2007).

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου, (σ. 113, 1999), *«οι αδιάβλητες, αντικειμενικές, αξιολογικές κλπ. εξετάσεις από μόνες τους δεν επαρκούν. Πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλου είδους κριτήρια, όπως π.χ. βαθμός πτυχίου, ξένη γλώσσα, μεταπτυχιακό δίπλωμα, διδακτική και επαγγελματική πείρα των μελλοντικών εκπαιδευτικών, χρόνος απόκτησης του πτυχίου, ικανότητες διδασκαλίας κλπ.»*

Οι εξετάσεις του έτους 2008 πραγματοποιήθηκαν τις αρχές του 2009 και ήταν η τελευταία φορά που διενεργήθηκε ο γραπτός διαγωνισμός. Τη δεκαετία που πέρασε οι διορισμοί ήταν ελάχιστοι και σύμφωνα με ποσοστιαίες αναλογίες μεταξύ επιτυχόντων στο διαγωνισμό και εκπαιδευτικών που είχαν προϋπηρεσία ως αναπληρωτές.

Ο νόμος 3848/2010 προσδιορίζει με περισσότερες λεπτομέρειες τον τρόπο προσλήψεων μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. καθώς και τα άλλα κριτήρια που προσμετρώνται κατά τους διορισμούς. Δυστυχώς η μικρή μοριοδότηση της προϋπηρεσίας προκάλεσε τη διαμαρτυρία των αδιόριστων εκπαιδευτικών που είχαν συγκεντρώσει πολλά μόρια εργαζόμενοι ως αναπληρωτές. Το αποτέλεσμα είναι ότι συνεχίζεται η ισχύς της μεταβατικής περιόδου και δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη ο νόμος ούτε και για τους αναπληρωτές, οι οποίοι προσλαμβάνονται ακόμη με το παλιό καθεστώς, της μεγαλύτερης προϋπηρεσίας και όχι με κριτήριο την επιτυχία σε διαγωνισμό, όπως λέει ο νόμος αυτός. Σύμφωνα με την απόφαση του Σ.Τ.Ε. 1882/2017 δεν είναι συνταγματικώς επιτρεπτή η επέκταση του συστήματος

πρόσληψης των αναπληρωτών χωρίς επιτυχία σε διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. πέρα από το έτος 2018-2019.

Παρά το μεγάλο όγκο συνταξιοδοτήσεων το εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς λειτουργεί με αναπληρωτές, οι οποίοι παραμένουν για μικρό διάστημα στην ίδια σχολική μονάδα, δεν μπορούν να αξιολογηθούν, να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης, να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις κ.λπ.. Σήμερα αναζητείται ο καταλληλότερος, δικαιότερος και πιο αξιοκρατικός τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών.

3.2 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

3.2.1 Η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την επίδοση των μαθητών και οι επιπτώσεις της είναι μεγαλύτερες ακόμη και από τις επιπτώσεις της ηγεσίας, της σχολικής οργάνωσης και των οικονομικών συνθηκών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να προσφέρει ένα λιγότερο δαπανηρό τρόπο βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών ακόμη και από τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη ή την αύξηση των σχολικών ωρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Η αύξηση της παραγωγικότητας στην Ευρώπη θα προκύψει μέσα από επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων θα ενεργοποιήσουν μακροχρόνια, την καινοτομία και την ανάπτυξη και θα οδηγήσουν στην συγκέντρωση δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου στην Ε.Ε., διαμορφώνοντας τη μελλοντική αγορά εργασίας. Η ποιότητα στην εκπαίδευση και στην προσφορά δεξιοτήτων αυξήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο και η Ευρώπη καλείται να ανταποκριθεί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Στην κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής στις νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης περιλαμβάνεται (σ. 29), *«η ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των διευθυντών σχολείων και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση της επιτυχίας των εκπαιδευομένων και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Πολλά κράτη μέλη εφαρμόζουν μέτρα βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τονίζουν ότι για να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος θα πρέπει η αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, να είναι οι κατάλληλες και να αφορούν συγχρόνως την ύλη, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις πρακτικές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να είναι εκπαιδευμένο για να μπορεί να

αντιμετωπίσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων διαφορετικού κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού και γεωγραφικού υπόβαθρου, θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιεί καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους και εργαλεία Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), ενώ είναι απαραίτητη η υποστήριξή του στην αρχή της σταδιοδρομίας του κατά την ανάληψη των καθηκόντων του (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2015).

Οι διαρκείς εξελίξεις στην τεχνολογία, οι αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία λόγω μετανάστευσης, προσφύγων, οικονομικών μεταβολών αλλά και πολιτικών αποφάσεων απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε μία συνεχή αναβάθμιση των ικανοτήτων του, προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέλθει στον πολυδιάστατο, σήμερα, ρόλο του. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί το βασικό άξονα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και προϋποθέτει τη βασική τους εκπαίδευση, την ψυχοπαιδαγωγική και την πρακτική τους κατάρτιση (Ξωχέλης, 1990). Μέσω της επιμόρφωσης βελτιώνεται, ανανεώνεται ή αντικαθίσταται η αρχική εκπαίδευση, ώστε να αξιοποιούνται τα νεότερα δεδομένα της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας αλλά και της νέας γνώσης σε θέματα ειδικότητας. (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (σ. 54, 2008), *«για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, χρειάζονται πολλά, δεν νοείται όμως καλό σχολείο χωρίς καλούς εκπαιδευτικούς. Επομένως αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί»*. Στόχος της επιμόρφωσης είναι η διαρκής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο επαγγελματικά όσο και ατομικά, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος γενικότερα (Ανδρέου, 1992).

Υπάρχουν πολλά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς και την επιμόρφωσή τους σε διαφορετικά αντικείμενα και επίπεδα. Η επιμόρφωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών είναι βασική προϋπόθεση για επιτυχημένη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 1996).

3.2.2 Φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καλύπτονταν από το διδασκαλείο (όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, το πρώτο διδασκαλείο ιδρύθηκε στο Ναύπλιο με το νόμο «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834), το Μαράσλειο Διδασκαλείο (που αναδιοργανώθηκε το 1910) και την παιδαγωγική ακαδημία που ιδρύθηκε ύστερα από εισήγηση του Δ. Γληνού το 1924 (Θεριανός, Ζούζουλα, 2004). Ο αριθμός των ακαδημιών

αυξήθηκε σε έξι με το νόμο 5802/29-9-1933 και συνέχισε να αυξάνεται (ιδρύθηκαν 14 συνολικά). Η λειτουργία των παιδαγωγικών ακαδημιών σταματά το ακαδημαϊκό έτος 1989-1990 (Αντωνίου, 2002). Τα πανεπιστήμια στην Αθήνα (1836) και Θεσσαλονίκη (1924) αρχικά και τα περιφερειακά που άρχισαν να ιδρύονται την δεκαετία του 1960, εξασφάλιζαν την βασική εκπαίδευση.

Η επιπλέον επιμόρφωση που ήταν απαραίτητη στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού θεσμοθετείται με το Π.Δ 127/12-2-1977 και το Π.Δ 459/14-6-1978 για την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και το Π.Δ 255/13-4-1979 των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ). Όπως όριζε το Π.Δ 127/1977 η φοίτηση διαρκούσε: α) μέχρι ένα πλήρες διδακτικό έτος για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς, β) μέχρι ένα εξάμηνο για τους νεοδιοριζόμενους, γ) μέχρι δύο μήνες για τους προαγόμενους σε θέσεις διευθυντή ή λυκειάρχη και τους διοριζόμενους σε θέση εποπτικού προσωπικού μέσης εκπαίδευσης και δ) μέχρι τρεις μήνες για όσους κατείχαν θέση εποπτικού προσωπικού (άρθρο 2). Η επιμόρφωση είχε σκοπό τη συμπλήρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, την ενημέρωσή τους για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους, την ενημέρωσή τους για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και την προσαρμογή των γνώσεων και των μεθόδων της διδασκαλίας στα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαμορφωνόταν στη χώρα (άρθρο 3). Με το Π.Δ 459/1978 η φοίτηση διαρκούσε: α) μέχρι ένα πλήρες διδακτικό έτος για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς της ειδικότητας θεολόγου, φιλόλογου, μαθηματικού, φυσικού, ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής, β) μέχρι τρεις μήνες για τους νεοδιοριζόμενους, γ) μέχρι δύο μήνες για τους προαγόμενους σε θέσεις διευθυντή ή λυκειάρχη και τους διοριζόμενους σε θέση εποπτικού προσωπικού μέσης εκπαίδευσης, δ) μέχρι δύο μήνες για όσους κατείχαν θέση εποπτικού προσωπικού, ε) μέχρι τρεις μήνες ταχύρρυθμη επιμόρφωση για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και στ) μέχρι ένα μήνα ταχύρρυθμη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων μέσης εκπαίδευσης (άρθρο 20). Στο σκοπό της επιμόρφωσης προστίθεται και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχολογίας (άρθρο 5). Οι ΣΕΛΔΕ είχαν σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων. Η διάρκεια επιμόρφωσης οριζόταν σε ένα διδακτικό έτος για τους υπηρετούντες από το 3^ο έως το 6^ο μισθολογικό κλιμάκιο, μέχρι δύο μήνες για τους διοριζόμενους δασκάλους, τους νηπιαγωγούς, για τους διευθυντές και το εποπτικό προσωπικό, ενώ προβλεπόταν και ταχύρρυθμη επιμόρφωση μέχρι τέσσερις εβδομάδες των δασκάλων και νηπιαγωγών (άρθρο 2).

Οι σχολές αυτές, στις οποίες φοίτησε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, καταργήθηκαν με το νόμο 1566/1985 και αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Στο άρθρο 28 του νόμου 1566/1985 προσδιορίζονται τα θέματα της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ορίζεται ο σκοπός της επιμόρφωσης, που είναι: α) να ενημερωθούν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία, τη διδακτική των μαθημάτων, την εκπαιδευτική πολιτική, και να προσαρμοστούν στη σχολική πραγματικότητα και τις συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ήδη, σχετικά με τις εξελίξεις στην επιστήμη τους και στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, ώστε να ανταποκρίνονται και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικά θέματα που αφορούν νέα αντικείμενα, μαθήματα, μέτρα και θεσμούς και να προετοιμαστούν για την άσκηση νέων καθηκόντων. Στο ίδιο άρθρο, στην παράγραφο 2, γίνεται διάκριση των μορφών της επιμόρφωσης στην εισαγωγική, την ετήσια και την περιοδική επιμόρφωση. Πιο αναλυτικά για κάθε μορφή αναφέρονται: α) Η εισαγωγική επιμόρφωση αφορά τους υποψήφιους για διορισμό εκπαιδευτικούς και τους νεοδιοριστούς πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων. Ο στόχος της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι η ανανέωση και η συμπλήρωση της θεωρητικής και της πρακτικής κατάρτισής τους, η εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και η ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και στη διάρκειά της οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και διδάσκουν σε αυτά παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση, β) η ετήσια επιμόρφωση αφορά τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας και γίνεται για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και πληρέστερη κατάρτισή τους για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους, γ) η περιοδική επιμόρφωση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, με στόχο να ενημερωθούν για αλλαγές στα σχολικά προγράμματα και για την εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων. Εκτός από τις παραπάνω μορφές, σύμφωνα με το νόμο, μπορούν να οργανώνονται και άλλες μορφές επιμόρφωσης για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών. Φορείς της επιμόρφωσης ορίζονται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ.) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 250/10-8-1992 και το άρθρο 2, η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική και αποτελεί προϋπόθεση και προσόν διορισμού για όλους τους εκπαιδευτικούς από το 1993 και μετά, για τα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση τους κατόχους του πιστοποιητικού παιδαγωγικών σπουδών της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑΤΕΣ), της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το κέντρο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, το οποίο άρχισε τη λειτουργία του από τον Ιανουάριο 1998, με σκοπό να προσφέρει ένα σύστημα επιμόρφωσης και καθημερινής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους αξιοποιώντας τις δυνατότητες των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφοριών (Παπαδόπουλος, Γόγουλου, Γουλή & Χούσου 1999).

Με το νόμο 2986/13-2-2002 (άρθρο 6), ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) ο οποίος έχει έργο: α) το σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) το συντονισμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, γ) την κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκριση του Υπουργού Παιδείας, υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς, δ) την ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς, ε) την κατανομή και τη διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στ) την πιστοποίηση των φορέων και των τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. άρχισε τη λειτουργία του το 2003 με πρώτο έργο το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση μέσω των ΠΕΚ της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Καψάλης, Ραμπίδης, 2006).

Σύμφωνα με τον Ο.ΕΠ.ΕΚ. η αναγκαιότητα και η μεγάλη σημασία της επιμόρφωσης προκύπτει από το συνεχώς μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται σε μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (σ. 16, 2007) για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών στην τεχνική εκπαίδευση, ο Μαυρογιώργος, τονίζει ότι οι μεταβολές που συντελούνται σε κοινωνικό, τεχνολογικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης στο χρονικό διάστημα που περνά από την αποφοίτηση μέχρι το διορισμό των εκπαιδευτικών, μπορεί αυτοί να απασχολήθηκαν σε τομείς που δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση και έτσι να έχουν διαμορφώσει μία διαφορετική εργασιακή κουλτούρα που διαφέρει από εκείνη του σχολείου. Ως σημαντικό επίσης αναφέρεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βρίσκονται από τυχαία και όχι συνειδητή επιλογή σε αυτό το επάγγελμα και να μην αντιπροσωπεύει τις αρχικές τους επιδιώξεις, γεγονός που καθιστά

ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης. Άλλοι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τα ΑΕΙ, τα ΑΤΕΙ, το ΕΑΠ, η ΑΣΠΑΙΤΕ, οι σχολικές μονάδες, τα δίκτυα σχολείων, οι επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, τα ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων κ.λπ. (Π.Ι., 2008).

Με το νόμο 3966/24-5-2011 ιδρύεται το Ι.Ε.Π και καταργούνται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), (άρθρο 21). Το Ι.Ε.Π. σύμφωνα με το άρθρο 2 : *«έχει σκοπό την επιστημονική έρευνα και τη μελέτη των θεμάτων που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά»*. Το Ι.Ε.Π. γνωμοδοτεί ή εισηγείται, μεταξύ άλλων και για την εναρμόνιση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

3.2.3 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχία κάθε προσπάθειας για την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν δεν εξασφαλιστεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κάθε αλλαγή και μεταρρύθμιση θα αποτύχει. Κάθε προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να συνοδεύεται από υψηλής ποιότητας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα είναι μεγάλη η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα μόνιμο πρόβλημα που επιδεινώνεται εξαιτίας των πολλών απομακρυσμένων, ακριτικών και νησιωτικών περιοχών (Παπαδόπουλος, Γόγουλου, Γουλή & Χούσου 1999). Ο Βεργίδης (σ. 107, 2012), παραθέτει τον ορισμό του Γκόλιαρη (1998) *«με το όρο επιμορφωτικές ανάγκες ονομάζουμε το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων, θεωρητικών και πρακτικών, που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να τα προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ»*.

Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (σ. 75, 2008) ένα από τα προβλήματα της επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι ότι οι σχεδιαστές των προγραμμάτων αυτών δε λαμβάνουν υπόψιν τους τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και αυτό αποτελεί το λόγο της χαμηλής αποδοτικότητας αρκετών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, να εκτιμηθεί η υπάρχουσα κατάσταση, να αναλυθούν οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που ασκούν επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μελετηθούν σε βάθος τα προβλήματα του πληθυσμού –

στόχου. Κατατάσσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες είναι: α) οι γενικές επιμορφωτικές ανάγκες ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου (τεχνικά, επαγγελματικά, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας κ.λπ.) και σε μία συγκεκριμένη ιστορική, κοινωνική, οικονομική, τεχνολογική (όπως η ανάπτυξη της τεχνολογίας καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ) και πολιτισμική πραγματικότητα, β) οι επιμορφωτικές ανάγκες που δημιουργούνται από την εισαγωγή καινοτομιών, εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών (όπως η λειτουργία της ευέλικτης ζώνης, του ολοήμερου σχολείου κ.λπ.), γ) Οι ειδικές επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών μονάδων που σχετίζονται με τοπικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα διαφορετικές είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες που υπάρχουν στα μειονοτικά σχολεία) και δ) οι επιμορφωτικές αλλά και οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Σε έρευνα της Παμουκτσόγλου (σ. 88-89, 2001), σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα «Παιδαγωγικά» των γραπτών δοκιμασιών για την πρόσληψη εκπαιδευτικών, στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. του ακαδημαϊκού έτους 2000 -2001, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί «πιστεύουν ότι δεν επαρκεί η βασική εκπαίδευσή τους και εκτιμούν ότι πρέπει να εκπαιδούνται σε ένα περιεχόμενο σπουδών τέτοιο ώστε να τους βοηθά να προσδιορίζουν το τι επιδρά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών και το πώς αυτή επηρεάζεται από τους δασκάλους, την κοινωνικοοικονομική προέλευση, το σχολικό κλίμα και τις πολιτισμικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν τα προγράμματα σπουδών στη βασική τους εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την αναβάθμισή τους να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες και εναλλασσόμενες πολιτικές, δημογραφικές και οικονομικές συνθήκες. Επίσης θα ήθελαν να υπάρχει προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικών ή κοινωνικοοικονομικών ομάδων, όπως και στην ιδιαιτερότητα των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων στην επικράτεια ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές, επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των κατηγοριών μαθητών μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Τέλος θα ήθελαν οι στόχοι των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης να βοηθούν τους δασκάλους ώστε να μάθουν να δημιουργούν ευέλικτα και ελκυστικά σχολικά περιβάλλοντα για τη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών».

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου, (σ. 111, 1999), «η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αν δηλαδή διακρίνονται από καλή επιστημονική, παιδαγωγική κλπ. κατάρτιση, αν επέλεξαν με τη θέλησή τους και όχι αναγκαστικά

ή κατά τύχη το επάγγελμά τους, αν διορίστηκαν με δική τους θέληση ή όχι, αν αισθάνονται ικανοί να υπηρετήσουν και να «διακονήσουν» την εκπαίδευση κλπ.».

3.2.4 Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η βασική και σπουδαιότερη μορφή επιμόρφωσης είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και αποτελεί τη βάση για τη σωστή έναρξη της σταδιοδρομίας τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η αναφορά περισσότερων πληροφοριών γι' αυτή. Σύμφωνα με τους Καψάλη και Ραμπίδη (σ. 262-263, 2006), το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης χωρίστηκε σε τρεις φάσεις και η διάρκειά του σε 100 ώρες. Η πρώτη φάση είναι 60 ώρες, η δεύτερη 30 και η τρίτη 10 ώρες. Το περιεχόμενο κάθε φάσης επιμόρφωσης προσδιορίστηκε ως εξής:

Στην πρώτη φάση υπάρχουν τέσσερις θεματικές ενότητες που αφορούν τις διδακτικές μεθοδολογίες, τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει το πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, του συλλόγου διδασκόντων, το ρόλο του σχολικού συμβούλου και ενημέρωση για τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, τους φορείς των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και του δικτυακού τους τύπους. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων των μαθητών, επικοινωνίας του σχολείου με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς, τεχνικές κατανόησης και αντιμετώπισης προσωπικών συναισθημάτων του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ανάπτυξης ικανοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, ενημέρωσης για τη διαφορετικότητα των μαθητών και των καινοτόμων δράσεων στο σχολείο. Η τρίτη ενότητα αφορά τα διδακτικά και μεθοδολογικά προβλήματα και η τέταρτη αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δειγματικές διδασκαλίες και οι επιμορφούμενοι εξασκούνται στο σχεδιασμό του μαθήματος, παρακολουθούν διδασκαλίες μαθημάτων της ειδικότητάς τους από τους σχολικούς συμβούλους και από έμπειρους εκπαιδευτικούς και αναλύουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μεθοδολογία.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την αξιολόγηση, τον ανασχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης. Στην διάρκεια της γίνονται συζητήσεις εμπειριών και ιδεών που προέκυψαν από την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και προτάσεων που προέκυψαν από την επιμόρφωσή τους. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι η μοναδική που συνεχίζεται, ανεξάρτητα από το φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης (Καψάλης, Ραμπίδη, 2006).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. για την αποτελεσματικότητα της εισαγωγικής επιμόρφωσης το σχολικό έτος 2010-2011, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν προβλήματα που σχετίζονται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών, με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και την έλλειψη πειθαρχίας, με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με την απαξίωση του μαθήματός τους, με τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους, αλλά και προβλήματα που προκύπτουν όταν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε ολιγοθέσια ή μονοθέσια σχολεία όπου συνυπάρχουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών στην ίδια τάξη και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν προβλήματα που σχετίζονται με την προβληματική συμπεριφορά και την παραβατικότητα των μαθητών, την αδιαφορία των μαθητών, την υποτίμηση της αξίας του δημόσιου σχολείου, τον μεγάλο αριθμό των μαθητών στην τάξη, το χαμηλό γνωστικό ή/και το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, την κακή συνεργασία με τη διοίκηση του σχολείου, την έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους, τα ακατάλληλα βιβλία, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, το χάσιμο διδακτικών ωρών, συχνά σε συνδυασμό μεταξύ τους, την έλλειψη ειδικών και συμβουλευτικής υποστήριξης και την έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και υποστηρικτικών δομών (Βεργίδης, 2012).

Σήμερα (2018) η εισαγωγική επιμόρφωση είναι στην αρμοδιότητα των Π.Ε.Κ.Ε.Σ δηλαδή των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (νόμος 4547/2018, κεφάλαιο Β', άρθ. 4).

3.2.5 Ο θεσμός του μέντορα

Συνεχώς και μεγαλύτερης σπουδαιότητας ζήτημα καθίσταται η συμβουλευτική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Τα εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης που υπάρχουν σε πολλές χώρες έχουν σκοπό τη συμπληρωματική κατάρτιση των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών και την εξατομικευμένη υποστήριξη τους ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αρχή και να μειωθεί η πιθανότητα εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι ο θεσμός του μέντορα (mentoring), δηλαδή ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ορίζεται υπεύθυνος για τους νέους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη 2013). Ο θεσμός του μέντορα εισήχθει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφος 6).

Δυστυχώς όμως ο νόμος αυτός δεν εφαρμόστηκε ποτέ λόγω των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση που εισήγαγε ο νόμος αυτός (Τρίκας, Κασιμάτη, 2018). Έτσι το ρόλο του μέντορα έχουν οι διευθυντές, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι (οι οποίοι αντικαταστάθηκαν από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου με το νόμο 4547/2018).

Η εφαρμογή του θεσμού αυτού στη σχολική μονάδα κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τους κάνει πιο δημιουργικούς που επιθυμούν να επενδύσουν στην μάθηση και συμβάλει στην ανάπτυξη της κουλτούρας του οργανισμού που μαθαίνει. Ο μέντορας έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και έχει εποπτικό και συμβουλευτικό ή και αξιολογικό ρόλο κάποιες φορές (Καπαχτσή, Παπαβασιλείου 2018).

Ο θεσμός του μέντορα ως βοηθός του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο έργο του είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα. Η μαθητεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών δίπλα σε πιο έμπειρους συναδέλφους θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να μονιμοποιηθούν. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την αρωγή του μέντορα οδηγούνται στην υιοθέτηση καλών πρακτικών ενώ καλλιεργούν περισσότερο τις διδακτικές τους ικανότητες συγκριτικά με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν δίπλα τους κάποιον μέντορα. Εκτός όμως από τα πλεονεκτήματα του θεσμού που προκύπτουν για τους νέους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ευεργετική επίδραση και στους εκπαιδευτικούς που έχουν το ρόλο του μέντορα. Λαμβάνουν ανατροφοδότηση αλλά και ικανοποίηση για την προσφορά τους, ενώ η εμπειρία σε αυτή τη θέση θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

3.2.6 Επιμορφωτικά προγράμματα

Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (σ. 86, 2008) είναι:

1) Τα ταχύρρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, τα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τα προγράμματα επιμόρφωσης των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης.

2) Τα ταχύρρυθμα ή μέσης διάρκειας προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν α) τα ταχύρρυθμα προαιρετικά και επιδοτούμενα προγράμματα 40 ωρών, β) το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γ) το πρόγραμμα μέσης διάρκειας για τους

εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προετοιμασία τους στις ΤΠΕ, δ) το πιλοτικό πρόγραμμα εισαγωγής δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ε) το επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη, στ) το επιμορφωτικό πρόγραμμα για θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης, ζ) τις επιμορφωτικές ημερίδες, διημερίδες και τα σύντομα σεμινάρια για διάφορα θέματα όπως η ολυμπιακή παιδεία, η αγωγή υγείας κ.λπ.

3) Τα ειδικά καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν: α) την ίδρυση του ηλεκτρονικού κόμβου του κέντρου ελληνικής γλώσσας που προσφέρει υποστήριξη στους φιλόλογους αλλά δίνει και τη δυνατότητα αυτομόρφωσης σε θέματα της διδακτικής θεωρίας και πράξης και β) την ίδρυση του κέντρου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

4) Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που διακρίνονται σε προγράμματα εκπαιδευτικών πειραματισμών, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και ευρωπαϊκά.

5) Το επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που λειτούργησε για την εξομοίωση των πτυχίων των δασκάλων και νηπιαγωγών που είχαν αποφοιτήσει από τις παιδαγωγικές ακαδημίες.

Η οικονομική κρίση που πλήττει την χώρα εδώ και μια δεκαετία περίπου οδήγησε στον περιορισμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Ο υπουργός παιδείας Γαβρόγλου Κ. σε συνέντευξη που έδωσε στην εφημερίδα Documento (σ. 25, 2018) ρωτήθηκε σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης, η οποία έχει παγώσει από το 2011. Η απάντησή του ήταν ότι *«η έλλειψη κονδυλίων οδήγησε στον περιορισμό των κεντρικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών. Όμως με το νέο θεσμικό πλαίσιο το υπουργείο Παιδείας έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην επιμορφωτική διαδικασία σε ενδοσχολικό, τοπικό και περιφερειακό επίπεδο και σύντομα θα ανακοινωθεί το εθνικό πλαίσιο επιμόρφωσης Από την άλλη πλευρά οι επιμορφώσεις μικρής διάρκειας στο πλαίσιο του σχολείου με τη μορφή σεμιναρίων και ημερίδων προβλέπονται και λειτουργούν. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μπορούν να διοργανώνουν ημερίδες και σεμινάρια δύο εργάσιμες ημέρες ανά τάξη κάθε χρόνο. Επιπλέον τα χρονικά διαστήματα 1-10 Σεπτεμβρίου και 15-21 Ιουνίου μπορεί να διοργανώνονται επιμορφωτικές δράσεις από το συντονιστή εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία με τις αρμόδιες δομές υποστήριξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».*

Με την απόφαση Αριθμ. Φ.351.1/49/167596/Ε3 που δημοσιεύθηκε την 15^η Οκτωβρίου 2018 παύει η λειτουργία των Π.Ε.Κ. και αρχίζει η πλήρης λειτουργία των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και των Κέντρων Εκπαιδευτικής και

Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) Επίσης λήγει η θητεία των σχολικών συμβούλων μετά την παράταση που είχε αποφασιστεί με την Υ.Α. αριθμ. Φ.351.1/ 22 / 141872 /Ε3/03-09-2018, οι οποίοι αντικαθίσταται από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου.

4^ο Κεφάλαιο

Οι κυριότερες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

4.1 Πριν το 1993

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (χ.σ., 1993) «οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί την έντονη και ασφυκτική καταπίεση του θεσμού του επιθεωρητή που αξιολογούσε και έκανε τις “εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων”. Είναι επόμενο να μη δέχονται την αναβίωση μιας παρόμοιας κατάστασης».

Από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή τα εκπαιδευτικά συνδικάτα αντέδρασαν σε κάθε μορφή αξιολόγησης. Από το 1982 και μετά προσπάθησαν να ματαιώσουν τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή κάθε αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών, μεταθέτοντας τη συζήτηση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) πρότειναν να γίνεται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό επίπεδο από τη σχολική μονάδα, σε περιφερειακό επίπεδο από τη διεύθυνση εκπαίδευσης και σε εθνικό επίπεδο από το υπουργείο, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, της κρατικής διοίκησης και της τοπικής αυτοδιοίκησης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής να αξιοποιούνται μόνο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και να μη συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επίσης δεχόταν την ατομική αξιολόγηση μόνο στη διαδικασία ανάδειξης των στελεχών εκπαίδευσης, δηλαδή των διευθυντών, των προϊσταμένων και των σχολικών συμβούλων (Αθανασιάδης, 2001).

Οι αντιδράσεις στο διάστημα πριν το 1982 ήταν μισθολογικής φύσης και βαθμολογικής αναγνώρισης, καθώς ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν αντιδρούσε απέναντι στο θεσμό των επιθεωρητών υπό το φόβο της απόλυσης. Πάντα αποτελούσε ζητούμενο η κατάργηση του ασφυκτικού ελέγχου των επιθεωρητών αλλά η πολιτική κατάσταση της χώρας δεν επέτρεπε κάτι τέτοιο. Η χώρα έβγαινε από μια μακρά περίοδο πολιτικών αλλαγών και εσωτερικής ανισορροπίας και χρειαζόταν χρόνο για να συνέλθει. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παραιτήσεις και οι απεργίες στις οποίες προχώρησαν οι εκπαιδευτικοί το 1955 με αιτήματα την καθιέρωση ειδικού μισθολογίου και αυξήσεις 10%-20%. Η Ο.Λ.Μ.Ε. καταγγέλλει την έλλειψη στοιχειωδών μέσων για τη διδασκαλία και τα πολλαπλά κενά στο προσωπικό. Το

1961 η Ο.Λ.Μ.Ε. και η Δ.Ο.Ε. εξαγγέλλουν προειδοποιητική 24ωρη απεργία με αίτημα την αύξηση αποδοχών στο οποίο υποχωρεί η κυβέρνηση. Δεν έγινε όμως το ίδιο όταν το 1963 γίνεται απεργία είκοσι ημερών και λήγει με πολιτική επιστράτευση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο έγινε και το 1966 όταν η Ο.Λ.Μ.Ε. αποφάσισε απεργία διαρκείας για το ενιαίο μισθολόγιο που προωθούνταν και υποβάθμιζε τον κλάδο, το οποίο τελικά ψηφίστηκε. Σε απεργία διαρκείας με οικονομικά αιτήματα προχώρησε η Ο.Λ.Μ.Ε. και το 1977, που λήγει με την κατάκτηση της αύξησης της υπερωριακής αποζημίωσης. Η απεργία όμως το 1979, με οικονομικά αιτήματα, χαρακτηρίστηκε παράνομη και καταχρηστική με δικαστική απόφαση. Το ίδιο συνέβη και το 1981 όταν ο τότε υπουργός παιδείας Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, έκανε και προσφυγή κατά της απεργίας διαρκείας, με επαναλαμβανόμενη εξαήμερη διάρκεια, που είχαν εξαγγείλει οι εκπαιδευτικοί.

Το 1988 αποφασίστηκε απεργία κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων η οποία κηρύχθηκε παράνομη και καταχρηστική και έληξε. Αμέσως μετά ξεκίνησαν οι εξετάσεις ενώ οι εκπαιδευτικοί πέτυχαν τη χορήγηση επιδόματος εξωδιδασκτικού έργου και βιβλιοθήκης. Στη διάρκεια των πανελλαδικών εξετάσεων έγινε και το 1990 μία από τις μεγαλύτερες απεργίες που διήρκησε για δύο περίπου μήνες. Το κύριο αίτημα ήταν οι μισθολογικές αυξήσεις και πραγματοποιήθηκαν πολλά συλλαλητήρια σε όλη τη χώρα (Κάτσικας, Θεριανός, 2007).

4.2 Από το 1993 και μετά

Το Π.Δ 320/25-8-1993 δεν εφαρμόστηκε, λόγω των αντιδράσεων των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών. Συγκεκριμένα η Ο.Λ.Μ.Ε. στέλνει υπόμνημα προς τον τότε υπουργό παιδείας Δ. Φατούρο την 19/10/1993. Σε αυτά που ζητά περιλαμβάνονται η ριζική αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου της διοίκησης της εκπαίδευσης, η αποδέσμευση της επιμόρφωσης από τις διαδικασίες βαθμολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών και η κατάργηση του Π.Δ 320/1993 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το Νοέμβριο του επόμενου έτους αναστέλλεται το Π.Δ 320/1993 για την «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» και αναγγέλλεται η αναμόρφωσή του. Επίσης γίνονται τροποποιήσεις διατάξεων του προηγούμενου Π.Δ 250/1992 και καταργούνται μερικώς οι διαδικασίες βαθμολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση.

Τον Ιούνιο του 1998 οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την κατάργηση της επετηρίδας και τη θέσπιση του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ ως τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που

πρέπει να διορισθούν. Στον πρώτο διαγωνισμό που πραγματοποιήθηκε το 1998 υπήρξαν πολλές αντιδράσεις, με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) να αφιερώνουν και να παρουσιάζουν πολλές σκηνές βίας που διαδραματίστηκαν έξω από τα εξεταστικά κέντρα. Χιλιάδες εκπαιδευτικοί αδιόριστοι, μόνιμοι αλλά και φοιτητές συγκεντρώθηκαν έξω από τα εξεταστικά κέντρα σε όλη τη χώρα και προσπαθούσαν να αποτρέψουν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού, εμποδίζοντας τους υποψηφίους να μουν στα εξεταστικά κέντρα και ζητώντας την κατάργηση του νόμου 2525/23-9-1997.

Η Δ.Ο.Ε. εξέδωσε δελτίο τύπου εκφράζοντας την αντίθεση του εκπαιδευτικού κόσμου στο νέο σύστημα των διορισμών και την κατάργηση της επετηρίδας, την οποία χαρακτήριζε ως το μόνο αδιάβλητο σύστημα διορισμών που απάλλαξε την εκπαιδευτική κοινότητα από το πελατειακό σύστημα. Τόνιζε πως η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος θα προκύψει μέσα από την αύξηση των δαπανών για την παιδεία και όχι από την κατάργηση της επετηρίδας ως το εμπόδιο της ανάπτυξης. Επίσης επεσήμανε ότι η κατάργηση της επετηρίδας θα οδηγούσε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στα φροντιστήρια για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο διαγωνισμό και ότι το κράτος δεν θα κατάφερνε ουσιαστικά να εξασφαλίσει τους καταλληλότερους και ικανότερους εκπαιδευτικούς μέσα από μία τριώρη εξέταση (Ρέππας, 2014). Για το θέμα της αξιολόγησης η Δ.Ο.Ε. εκφράζει την άποψη ότι ο Υπουργός Παιδείας νομοθετεί ένα νέο ενισχυμένο σύστημα επιθεωρητισμού από το σώμα των μονίμων αξιολογητών που θεσμοθετείται και ζητά την απόσυρση του νομοσχεδίου.

Η Ο.Λ.Μ.Ε. δηλώνει την κατηγορηματική αντίθεσή της στην *«αυταρχική ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας»*, που επιθυμεί να επιβάλλει το Υπουργείο. Δηλώνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι εσωτερική υπόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι εξωτερική αποτίμηση της σχολικής πραγματικότητας από τρίτους και ζητά την κατάργηση του νόμου 2525/1997 (Ρέππας, 2014).

Έγιναν πολλές απεργίες, συλλαλητήρια και στάσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά υπήρξαν πολλές αναταράξεις και από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι προχώρησαν σε καταλήψεις των σχολείων σε ολόκληρη τη χώρα με αίτημα την κατάργηση του νόμου καθώς διαφωνούσαν με το εξεταστικό σύστημα που προωθούσε (Κάτσικα, Θεριανού, 2009).

Το Υπουργείο Παιδείας μετά από το κύμα αντιδράσεων απέσυρε κάποια μέτρα όπως το σώμα των μονίμων αξιολογητών και μείωσε τα εξεταζόμενα μαθήματα στο λύκειο (Ρέππας, 2014).

Το 2002 οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών αντέδρασαν στον νόμο 2986/2002 για την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ζητώντας την κατάργησή του. Η Ο.Λ.Μ.Ε. έστειλε επιστολή προς τα Δ.Σ. των

Ενώσεων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ε.Λ.Μ.Ε.) καλώντας τους διευθυντές των σχολείων «να αρθούν στο δημοκρατικό ύψος που απαιτείται και να μη συνεργήσουν στην επιβολή του απαράδεκτου πλαισίου ελέγχου και χειραγώγησης των καθηγητών» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2002). Η γενικότερη κριτική που αναπτύχθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα και αφορούσε το νόμο αυτό, τόνιζε την ύπαρξη σκοπιμότητας ελέγχου των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Σύμφωνα με άρθρο τους οι Καββαδίας, και Τσιριγώτης επισημαίνουν ότι «το φάντασμα του επιθεωρητισμού επιστρέφει πάνω από τα σχολεία με τον «τριπλό» νόμο 2986/2002 και το «καθηκοντολόγιο» και «με την Υ. Α. ολοκληρώνεται το θεσμικό πλαίσιο με το οποίο η κυβέρνηση επιχειρεί να «απαντήσει» στην εκπαιδευτική κρίση, με ενίσχυση συγκεντρωτικών και ελεγκτικών μηχανισμών, απλώνοντας μέσα στο χώρο του σχολείου μια γραφειοκρατική ιεραρχία, που θα αυξάνει τους εσωτερικούς ανταγωνισμούς, θα καλλιεργεί το «δημοσιούπαλληλικό» χαρακτήρα και θα χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό, ανατρέποντας τις εργασιακές σχέσεις και δημιουργώντας συνθήκες ιδεολογικής και εργασιακής ομηρίας» (Καββαδίας, Τσιριγώτης, 2003).

Το άγχος των εκπαιδευτικών αυξήθηκε μετά την κατάργηση 50 ειδικοτήτων εκπαιδευτικών της τεχνικής, επαγγελματικής εκπαίδευσης με το νόμο 4172/2013 και τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών (άρθρο 82), σχολικών φυλάκων και διοικητικών υπαλλήλων των πανεπιστημίων. Κάθε συζήτηση για την αξιολόγηση δημιουργούσε ανασφάλεια και φόβο απόλυσης..

Στα πλαίσια εφαρμογής της Υ.Α. 30972/Γ1//15-3-2013 οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έπρεπε, μέχρι τις 15-12-2014, να επισκεφθούν, μέσω της ιστοσελίδας του ΙΕΠ, το παρατηρητήριο της ΑΕΕ και να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά τον ετήσιο προγραμματισμό για το έτος 2014-2015. Περισσότερες από το 60% των σχολικών μονάδων αρνήθηκαν να συμμετέχουν στις διαδικασίες της αξιολόγησης. Οι διαφωνίες που υπήρχαν από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών ήταν έντονες και αρκετά στελέχη δε συμμετείχαν (Καλόγηρος, 2015). Η Ο.Λ.Μ.Ε. και η Δ.Ο.Ε. δημοσίευσαν επιστολές που ενημέρωναν για τις επιπτώσεις των νόμων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και για την προκήρυξη της απεργίας και καλούσαν τους διευθυντές να μη συμμετέχουν στην αξιολόγηση καθώς και όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην απεργία (Α΄ Σύλλογος Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε., 2014).

Στο άρθρο 16, παράγραφος 4 του Π.Δ.152/5/11/2013 αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπής σε περισσότερα από ένα κριτήρια σε μία κατηγορία τότε χαρακτηρίζονται γενικά ελλιπής, άσχετα από τη συνολική τους βαθμολογία. Αυτό όμως θα

έχει επιπτώσεις στις προαγωγές, στη μισθολογική τους εξέλιξη και υπάρχει η πιθανότητα απόλυσής τους (Κορδής, 2018).

Η Δ.Ο.Ε. έστειλε το Νοέμβριο του 2013 επιστολή προς τους συλλόγους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την οποία ενημέρωνε για την αδιαφορία από την πλευρά του υπουργείου παιδείας για τις θέσεις της Δ.Ο.Ε στο θέμα της αξιολόγησης. Η Δ.Ο.Ε είχε θέσει ως προϋπόθεση συμμετοχής της σε διάλογο με το υπουργείο να μη συνδέεται η αξιολόγηση με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη και τις απολύσεις εκπαιδευτικών, κάτι που προβλεπόταν στους νόμους 3848/2010 και 4024/2011. Ενημέρωνε με την επιστολή αυτή ότι ο αγώνας για να μην εφαρμοστεί το Π.Δ. 152/2013 θα συνεχιζόταν με αιτήματα την αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, την ακώλυτη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, την κατάργηση του νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση (Ν.3848/2010, 4024/2011 και Π.Δ. 152/2013), την αποτροπή της κατηγοριοποίησης εκπαιδευτικών – μαθητών – σχολείων, την απόσυρση της αξιολόγησης – χειραγώγησης (Δ.Ο.Ε., 2013).

Η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ) με επιστολή της προς το Υπουργείο Παιδείας και κοινοποίησή της στη Δ.Ο.Ε, στην Ο.Λ.Μ.Ε και στους σχολικούς συμβούλους, άσκησε κριτική στο Π.Δ 152/2013 για την αξιολόγηση. Επισημαίνει τις αδυναμίες του αλλά και την έλλειψη της σύνδεσης της αξιολόγησης με ένα σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που να οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και την απουσία ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης για την αξιολόγηση δομών, των πολιτικών, των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών βιβλίων αλλά και της αξιολόγησης του συστήματος αξιολόγησης δηλαδή την μετααξιολόγηση (Π.Ε.Σ.Σ., 2013).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. την 3-10-2014 έστειλε εξώδικη δήλωση – διαμαρτυρία προς τον τότε υπουργό παιδείας κ. Λοβέρδο Ανδρέα με την οποία: *«γνωστοποιείται η απόφαση κήρυξης απεργίας – αποχής από την 10-10-2014 και σε περίπτωση μη ικανοποίησης των αιτημάτων της η απεργία θα συνεχιστεί μέχρι την λήξη όλων των διαδικασιών ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και της αυτοαξιολόγησης – αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και κάθε διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιείται σε υλοποίηση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου (ν. 4024/11, ν. 4142/13, ΠΔ 152/13, ν. 3848/10, ν. 3679/10)»*. Τα αιτήματα της απεργίας- αποχής ήταν: α) να παγώσουν άμεσα όλες οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων, β) να μην υπάρχει κώλυμα στη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη, γ) να καταργηθεί ο ν.4024/11, που τις συνδέει με την αξιολόγηση και δ) να καταργηθεί το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων (Ο.Λ.Μ.Ε., 2014).

Στις 30-10-2014 η Δ.Ο.Ε. έστειλε εξώδικη δήλωση – διαμαρτυρία προς τον τότε υπουργό παιδείας κ. Λοβέρδο Ανδρέα και τον εκπρόσωπο του Ελληνικού Δημοσίου, τον τότε Υπουργό Οικονομικών, κ. Γκίκα Χαρδούβελι με την οποία προκήρυσσε αποχή από όλες τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολική μονάδας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού (ν. 3848/10, ν. 3679/10, ν. 4024/11, ν. 4142/13, ΠΔ 152/13). Η Δ.Ο.Ε. ενημέρωνε ότι η απεργία θα ξεκινούσε την 2-11-2014 και θα συνεχιζόταν έως τις αρχές Δεκεμβρίου σε περίπτωση μη ικανοποίησης των αιτημάτων της.

Εξώδικη διαμαρτυρία επίσης έστειλε προς τον τότε υπουργό παιδείας κ. Λοβέρδο Ανδρέα και τον εκπρόσωπο του Ελληνικού Δημοσίου, τον τότε Υπουργό Οικονομικών, κ. Γκίκα Χαρδούβελι η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.), την 27-11-2014, με την οποία γνωστοποιεί την κήρυξη απεργίας - αποχής από όλες τις διαδικασίες υλοποίησης της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.), που απασχολούνταν στις σχολικές μονάδες και στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε υλοποίηση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου (ν. 4024/11, ν. 4142/13, ΠΔ 152/13, ν. 3848/10, ν. 3679/10). Η απεργία θα ξεκινούσε την 3-12-2014 και θα συνεχιζόταν μέχρι 3-2-2015 αν δεν υπήρχε ικανοποίηση των αιτημάτων.

Με το νέο νόμο 4547/12-6-2018 που ψηφίστηκε από τη Βουλή για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταργήθηκε όλο το τμήμα του νομοθετικού πλαισίου που αναφερόταν τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού (ν. 3848/10, ν. 3679/10, ν. 4142/13, ΠΔ 152/13). Ο νόμος 4024/11 είχε καταργηθεί το 2015. Ο Θεμιστοκλής Κοτσιφάκης (πρώην πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε.), αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Επιτέλους! Χωρίς τιμωρητική αξιολόγηση στην εκπαίδευση και καθιέρωση του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης από το σύλλογο διδασκόντων, αξιοποιώντας τα πορίσματα των συνεδρίων της Ο.Λ.Μ.Ε. (8ο συνέδριο) και της Δ.Ο.Ε. (12ο εκπαιδευτικό συνέδριο) και της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, που θα παίζει ρόλο στην επιλογή τους, με ταυτόχρονη αξιολόγηση από τα «κάτω» που καθιερώνεται για πρώτη φορά, όπως και το όριο των δύο θητειών στην ίδια θέση στελέχους. Παράλληλα καθιερώνεται ένα σύνολο υποστηρικτικών δομών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασισμένο στη συλλογικότητα και τη διεπιστημονικότητα, την ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών»* (Κοτσιφάκης, 2018). Δεν έχουν όμως όλοι την ίδια άποψη και αντιδρούν στην εφαρμογή του νέου νόμου, καλώντας σε

απεργία – αποχή τους εκπαιδευτικούς ζητώντας να μην εφαρμοστεί ο νόμος και να καταργηθεί όλο το πλαίσιο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα η Α' ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης σε ανακοίνωσή της την 26^η Σεπτεμβρίου 2018 καλεί σε απεργία και αποχή από κάθε αξιολόγηση για να μην εφαρμοστεί ο νόμος 4547/18 και να καταργηθεί όλο το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης (ανακοίνωση Α' ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, 2018). Το ίδιο κάνει και η Α' ΕΛΜΕ Κυκλάδων και με ανακοίνωσή της την 9^η Οκτωβρίου 2018 καλεί τις ΕΛΜΕ να αποφασίσουν, σε συνεργασία και με τους συλλόγους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τοπικά και πανελλαδικά, για απεργία – αποχή. Καλεί τους συλλόγους διδασκόντων να συνεχίσουν το έργο τους όπως τα προηγούμενα χρόνια και να μην αποδεχτούν την δημιουργία των ομάδων, τους δείκτες, τις εκθέσεις ούτε την αποστολή τους στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., στο Ι.Ε.Π. και στο Υπουργείο (ανακοίνωση Α' ΕΛΜΕ Κυκλάδων, 2018). Την ίδια στάση κρατά και η «Αντεπίθεση Εκπαιδευτικών» και δηλώνει ότι *«η αξιολόγηση σκοπεύει να ενοχοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς για όλα τα χάλια που οι μνημονιακές πολιτικές επέφεραν στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Σκοπεύει να τρομοκρατήσει και να απειλήσει με την κατάργηση των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών»*. Καλεί : α) το Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε. να υλοποιήσει την απόφαση της Γ.Σ. Προέδρων (18-4-2018) για απεργία-αποχή από τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις σχετικές διατάξεις του ν.4547/18 (αξιολόγηση στελεχών και προγραμματισμός – αποτίμηση των σχολικών μονάδων), β) το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. να πάρει άμεσα την ίδια απόφαση, γ) τις Ε.Λ.Μ.Ε. και τους Διδασκαλικούς Συλλόγους να πάρουν αποφάσεις για *«αποχή από κάθε διαδικασία αξιολόγησης»* και δ) τους συλλόγους διδασκόντων να συνεχίσουν το έργο τους όπως τα προηγούμενα χρόνια (κατανομή τάξεων, αρμοδιοτήτων, παιδαγωγικών δράσεων κλπ) χωρίς καμιά αποδοχή δεικτών, εκθέσεων και αποστολή τους σε ΠΕ.ΚΕ.Σ, ΙΕΠ και Υπουργείο (ανακοίνωση Αντεπίθεσης Εκπαιδευτικών, 2018).

Οι αντιδράσεις όμως συνεχίζονται και για τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, καθώς ανακοινώθηκε ότι η πρόσληψη των εκπαιδευτικών θα γίνεται με βάση ακαδημαϊκά και κοινωνικά κριτήρια και όριο στην προσμέτρηση της προϋπηρεσίας. Χωρίς να έχει ακόμη θεσμοθετηθεί κάποιος συγκεκριμένος τρόπος διορισμού και ενώ βρίσκεται σε ισχύ ο νόμος 3848/2010 (αν και δεν εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα), οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται ζητώντας να ληφθεί υπόψιν η προϋπηρεσία και το βασικό πτυχίο ως προσόντα διορισμού. Το Συντονιστικό Αναπληρωτών Αδιόριστων Εκπαιδευτικών ανακοίνωσε στις 11-10-2018 πως το νέο σύστημα του υπουργείου είναι *«αιτία πολέμου»* και καλεί τα εκπαιδευτικά σωματεία να οργανώσουν κινητοποιήσεις σε όλη την Ελλάδα και τις συνελεύσεις, τους

συλλόγους Π.Ε. και τις Ε.Λ.Μ.Ε. να πάρουν αποφάσεις για απεργία και κλιμάκωση υπερασπιζόμενοι πτυχίο και προϋπηρεσία (Συντονιστικό Αναπληρωτών Αδιόριστων Εκπαιδευτικών, 2018). Ο σύλλογος Π.Ε. «Η Αθηνά» ανακοίνωσε την εναντίωσή του στο προσοντολόγιο και ζητά την κατάργηση του νόμου 3848/2010. Δεν δέχεται οποιοδήποτε διαχωρισμό των εκπαιδευτικών και ζητά ως μοναδικό κριτήριο διορισμών το πτυχίο και την προϋπηρεσία. Καλεί *«τους συναδέλφους αναπληρωτές, όλους τους συναδέλφους, τα πρωτοβάθμια εκπαιδευτικά σωματεία και τις συλλογικότητες στο χώρο της ελαστικής εργασίας σε μια συντονισμένη δράση για την αποφασιστική κλιμάκωση των αγώνων με στόχο τη νίκη, τους μαζικούς διορισμούς-τώρα και την ανατροπή των αντιδραστικών σχεδίων για τα προσοντολόγια και την απαξίωση της προϋπηρεσίας»* (Σύλλογος Π.Ε. «Η Αθηνά», 2018). Σε αυτή τη θέση αντιδρούν οι παλαιοί επιτυχόντες των γραπτών διαγωνισμών του Α.Σ.Ε.Π. ζητώντας να ληφθεί υπόψη και να μοριοδοτηθεί στους επικείμενους διορισμούς η επιτυχία τους (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Επιτυχόντων Α.Σ.Ε.Π., ανακοίνωση 2018).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5^ο Κεφάλαιο

Η Έρευνα

5.1 Ερευνητική μεθοδολογία

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (σ. 26, 2001), «έρευνα είναι κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στο να βρεθεί κάτι, όπως να αποκαλυφθεί κάτι, να επιβεβαιωθεί κάτι, να γίνει μια συσχέτιση μεταξύ πραγμάτων, φαινομένων ή καταστάσεων κ.λπ.». Από την έρευνα προκύπτουν πολλά οφέλη καθώς τα ευρήματά της συμβάλλουν στη λύση πολλών προβλημάτων που απασχολούν το κοινωνικό σύνολο. Οι πληροφορίες που θα μας δώσει συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την οικονομία, την εκπαίδευση, την τεχνολογία κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 2001). Μία έρευνα για να γίνει θα πρέπει να υπάρξει ένας προβληματισμός ή ένα ερευνητικό ερώτημα. Για να υλοποιηθεί η έρευνα θα πρέπει να σχεδιαστεί η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί σε σχέση με το ερώτημα και το υπό εξέταση θέμα από τον ερευνητή. Θα πρέπει ο ερευνητής να αποφασίσει την πορεία που θα ακολουθήσει για να πραγματοποιήσει την έρευνά του και να την παρουσιάσει γραπτά. (Κόλλια-Παρασκευοπούλου, 2008). Η μεθοδολογία έρευνας περιλαμβάνει τις μεθόδους, τα μέσα, τις τεχνικές, τα υλικά και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν για την πραγματοποίηση της έρευνας. Η μεθοδολογία που θα επιλεγεί και τελικά θα ακολουθηθεί αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία μιας επιστημονικής έρευνας (Δημητρόπουλος, 2001).

5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διορισμένων εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Οι στόχοι που διατυπώνονται σύμφωνα με το σκοπό αυτό είναι οι εξής :

- α) Να εντοπισθεί τι θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογηθεί και σε ποιο βαθμό.
- β) Να διερευνηθεί ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν σημαντική.
- γ) Να βρεθεί με τι θεωρούν ότι πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση.
- δ) Να καταγραφούν οι απόψεις τους για το φορέα που θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγησή τους.

- ε) Να διαπιστωθεί αν θεωρούν ότι πρέπει και για ποιον λόγο να υπάρχει μία ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης
- στ) Να εντοπιστεί αν οι απαντήσεις εμφανίζουν διαφοροποίηση λόγω του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών.

5.3 Το ερωτηματολόγιο

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας ήταν :

1. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.), των στελεχών της εκπαίδευσης, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού;
2. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις μορφές εξωτερικής, εσωτερικής αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή τον συνδυασμό όλων αυτών των μορφών;
3. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με την προαγωγή των εκπαιδευτικών και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;
4. Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ο περιφερειακός διευθυντής, ο προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης, ο συντονιστής εκπαίδευσης, ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο διευθυντής του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων, ο υποδιευθυντής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός ή μία ανεξάρτητη αρχή;
5. Σε ποιά βαθμό συμφωνείτε με τη θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης και για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών;

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται ακόμη τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν σχετίζονται με τις απόψεις τους για την αξιολόγησή τους.

5.4 Επιλογή μεθόδου έρευνας

Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της έρευνας, δηλαδή για τη διερεύνηση των απόψεων των διορισμένων εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα τα αποτελέσματα είναι δυνατόν να μετρηθούν με αριθμούς οι οποίοι μετά από τη στατιστική τους επεξεργασία θα δώσουν τη δυνατότητα μελλοντικών προβλέψεων (Κουρμούσης, 1992). Η ποσοτική έρευνα έχει στόχο να εξηγήσει φαινόμενα με τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων που αναλύονται χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους και στοιχεία (Aliaga & Gunderson, 2000). Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πούρκο (σ. 28, 2015) *«Το κυρίαρχο εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η ποσοτική ανάλυση και μέτρηση. Βασικό εργαλείο των ποσοτικών μεθόδων είναι η γλώσσα των μαθηματικών (π.χ. συντελεστές συνάφειας). Η γλώσσα των μαθηματικών και της στατιστικής, μαζί με τη χρήση των νέων υπολογιστικών τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας, θεωρούνται τα κατεξοχήν εργαλεία της επιστήμης»*.

5.5 Πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η δευτερογενής έρευνα που αφορά στοιχεία και δεδομένα που ήδη υπάρχουν και ο ερευνητής επιθυμεί να τα συλλέξει για να τα χρησιμοποιήσει ως πληροφορίες στη δική του πρωτογενή έρευνα (Kottler, 2001). Η δευτερογενής έρευνα είναι συνήθως βιβλιογραφική με σκοπό τη μελέτη και ανάλυση των ήδη υπαρχόντων κειμένων. Πρόκειται για βιβλία, επιστημονικά άρθρα και επιστημονικά περιοδικά, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και δημοσιευθεί κ.α. Σημαντική πηγή αποτέλεσε η σελίδα του εθνικού τυπογραφείου από όπου αντλήθηκαν και μελετήθηκαν οι νόμοι που έχουν θεσπιστεί και αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στην δεύτερη φάση παρουσιάζεται η πρωτογενής έρευνα με τα στοιχεία που απαιτούνταν και συλλέχθηκαν απευθείας από τις υπό έρευνα μονάδες (τους εκπαιδευτικούς), τα οποία μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν με αριθμητικά και στατιστικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας απεικονίζονται σε πίνακες και διαγράμματα ώστε να είναι δυνατή η εκτίμησή τους και η γρήγορη ανάγνωσή τους.

5.6 Εργαλείο έρευνας

Τα εργαλεία της πρωτογενούς έρευνας είναι η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και ο πειραματισμός. Κάθε μέθοδος έχει πλεονεκτήματα αλλά και

μειονεκτήματα τα οποία πρέπει να εκτιμήσει σωστά ο ερευνητής προκειμένου να επιλέξει την καλύτερη για τη δική του έρευνα (Ρόντος & Παπάνης, 2006).

Η συλλογή των απαραίτητων πρωτογενών πληροφοριών έγινε με ερωτηματολόγιο τύπου Likert, δηλαδή διαβαθμισμένων απαντήσεων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα τμήμα από το ερωτηματολόγιο που έστειλε το υπουργείο παιδείας στα σχολεία το 2012, προκειμένου να διαπιστώσει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2012). Έτσι υπάρχει και η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με εκείνα του 2012. Επιλέχθηκαν τμήματα από πέντε ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου, ενώ προστέθηκαν και ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Δηλαδή το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τις προσωπικές τους απαντήσεις σχετικά με την αξιολόγηση και στη δεύτερη ενότητα τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας ανάμεσα σε μία κλίμακα διαφορετικών επιθυμητών προτιμήσεων που είναι το «καθόλου», το «λίγο», το «αρκετά» και το «πολύ».

5.7 Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 211 εκπαιδευτικοί που είναι διορισμένοι σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν, μου γνωστοποίησαν την ηλεκτρονική διεύθυνση τους. Στη συνέχεια έλαβαν με ηλεκτρονικό μήνυμα ένα σύνδεσμο στον οποίο θα έβρισκαν το ερωτηματολόγιο για να το απαντήσουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Οι απαντήσεις τους ήταν ανώνυμες και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επιλέχθηκαν σύμφωνα με την περιοχή που εργάζονται ώστε να αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του νομού Θεσσαλονίκης. Έτσι στους συμμετέχοντες περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία του Αγίου Αθανασίου, του Ωραιοκάστρου, του Λαγκαδά, του Κορδελιού, της Μενεμένης, του Ευόσμου, της Πολίχνης, της Νεάπολης, του κέντρου της πόλης, της Τούμπας, της Καλαμαριάς, της Πυλαίας, της Θέρμης, της Επανομής και της Νέας Απολλωνίας.

5.8 Χρονοδιάγραμμα

Τον Ιούνιο του 2018 άρχισε ο προβληματισμός γύρω από τις απόψεις που έχουν οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγησή τους, καθώς έχει δημιουργηθεί πολύ μεγάλη

συζήτηση εδώ και καιρό για την καθολική εφαρμογή της στην Ελλάδα. Ξεκίνησε η αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών για το θέμα της αξιολόγησης μέσω του διαδικτύου, της νομοθεσίας που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και κάποιων βιβλίων που είναι διαθέσιμα από προηγούμενες σπουδές μου πάνω στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Το Σεπτέμβριο έγινε η διανομή των ερωτηματολογίων και ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους να το συμπληρώσουν ήταν από την 4^η έως την 27^η Σεπτεμβρίου. Η επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο.

5.9 Διαθέσιμοι πόροι

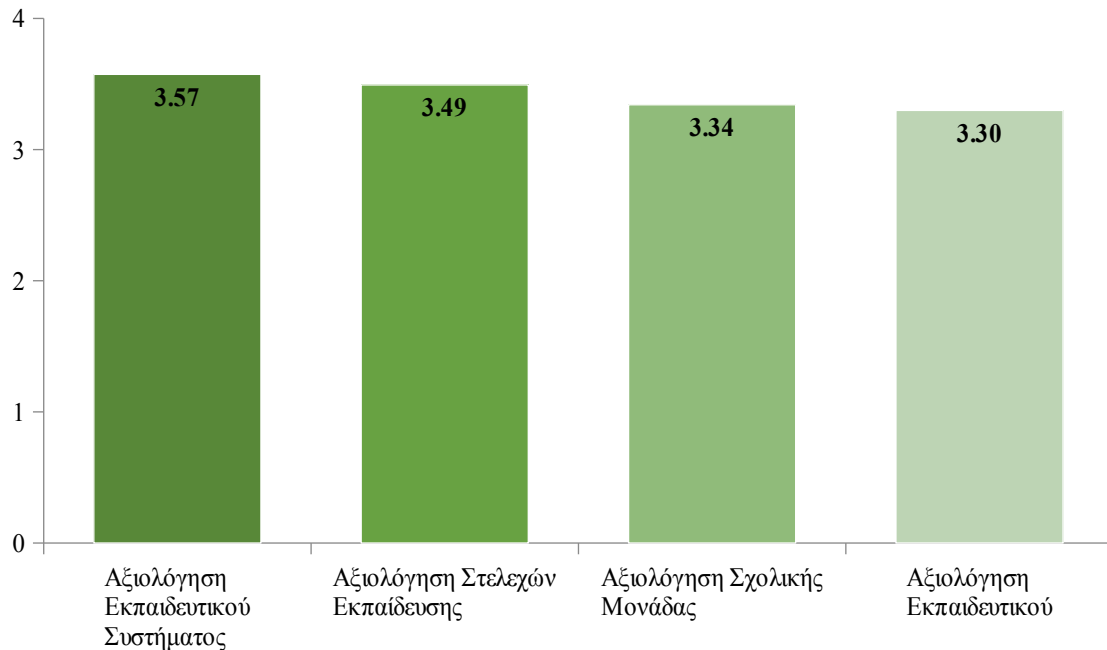
Το κόστος της έρευνας ήταν μικρό και περιορίζεται στα έξοδα της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συνεννοήσεις. Απαραίτητος στην έρευνα αυτή ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το πρόγραμμα Microsoft Office Excel 2007 και το στατιστικό λογισμικό SPSS Statistics 17 (StatisticalPackageforSocialSciences), που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των απαντήσεων και τη δημιουργία των διαγραμματικών απεικονίσεων των αποτελεσμάτων της έρευνας.

5.10 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται τα διαγράμματα του μέσου όρου και τα διαγράμματα με την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Στα διαγράμματα του μέσου όρου ο άξονας (κάθετος ή οριζόντιος) που παίρνει τιμές 1, 2, 3, και 4, αφορά το επίπεδο του βαθμού επιλογής των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κλίμακα απαντήσεων του ερωτηματολογίου που είναι : βαθμός (1) για την απάντηση «καθόλου», ο βαθμός (2) για την απάντηση «λίγο», βαθμός (3) για την απάντηση «αρκετά» και βαθμός (4) για την απάντηση «πολύ».

5.10.1 Αποτελέσματα στην 1^η ερώτηση

Σε ποίο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης τα παρακάτω: Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».



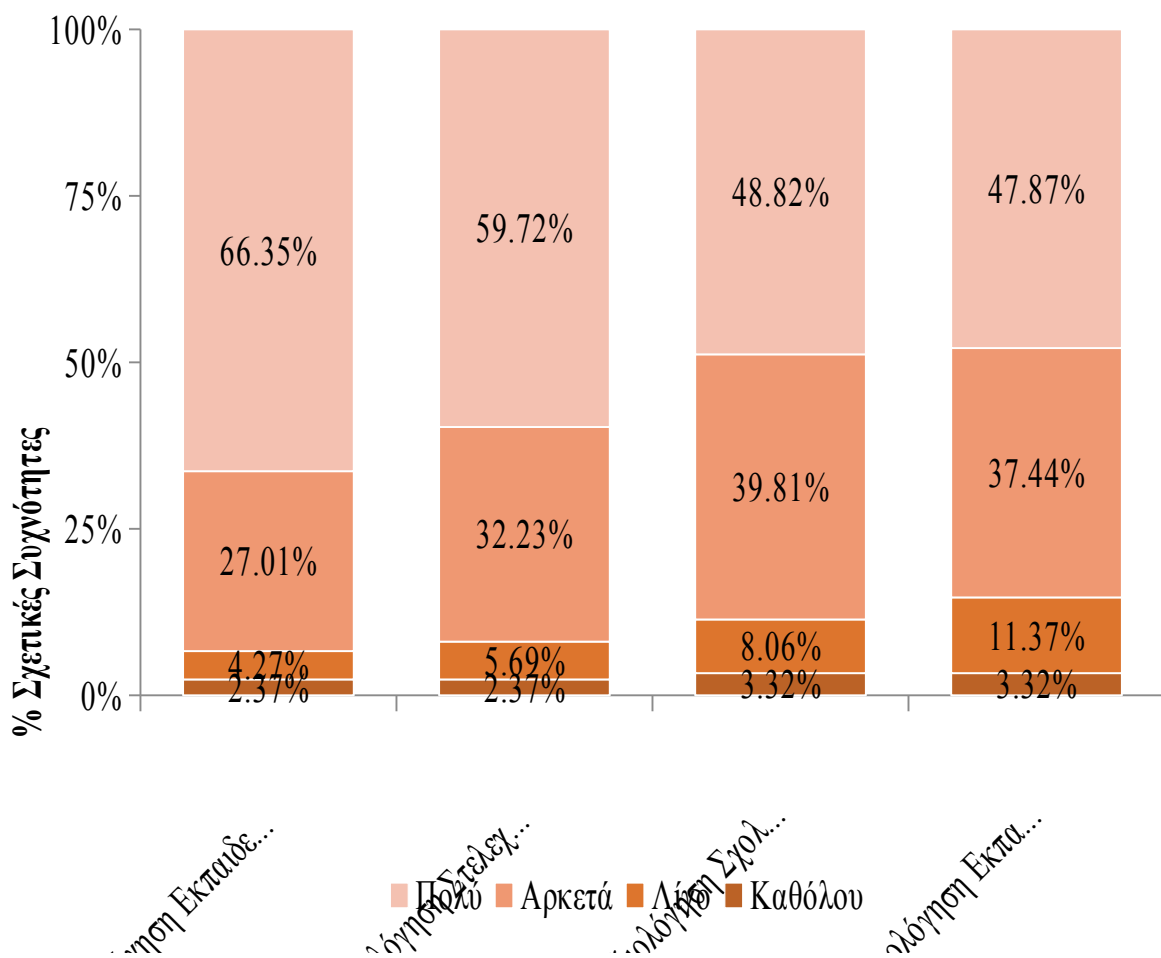
Διάγραμμα 5.1: Μέσοι όροι – Αντικείμενα Αξιολόγησης

Ο μέσος όρος μας δείχνει την «κεντρική τάση» στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 5.1 οι μέσοι όροι για όλα τα Αντικείμενα Αξιολόγησης βρίσκονται μεταξύ των τιμών (3) και (4). Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν όλα, «Αρκετά» έως «Πολύ» σημαντικά σημεία σε μια διαδικασία αξιολόγησης.

Ωστόσο, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι βαίνουν μειούμενοι, καθώς από την «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος» μεταβαίνουμε προς την «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού». Καθώς δηλαδή η ερώτηση περνά από το πιο γενικό και απρόσωπο στο πιο συγκεκριμένο και προσωπικό οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το βαθμό της αξιολόγησης που επιλέγουν. Με άλλα λόγια, αν θεωρήσουμε ότι αυτοί οι μέσοι όροι παράγουν μια «ιεραρχία», φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τελευταία στη σειρά τη δική τους αξιολόγηση. Θα μπορούσε να εξαχθεί όμως και ως συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το σημαντικότερο και αν πρέπει να γίνουν αλλαγές αυτό πρέπει να αποτελεί την αφετηρία τους, πριν φτάσουμε στον εκπαιδευτικό που επηρεάζεται από όλα τα προηγούμενα (το εκπαιδευτικό σύστημα, τα

στελέχη που διοικούν και την σχολική μονάδα που εργάζεται), προκειμένου να έχει υψηλές αποδόσεις.

Στο διάγραμμα 5.2 παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε αντικείμενο αξιολόγησης. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 66,35%, θεωρούν πολύ σημαντική την «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος» (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.), ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό 2,37% φαίνεται να μην τη θεωρεί σημαντική.



Διάγραμμα 5.2: Κατανομές Συχνοτήτων – Αντικείμενα Αξιολόγησης

Στην έρευνα του Υπουργείου Παιδείας, που πραγματοποιήθηκε το 2012, στην ίδια ερώτηση οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «Πολύ» για την «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος»

αποτελούσαν το 76,29%, ενώ υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό 1,32% που δεν θεωρούσε σημαντική αυτού του είδους την αξιολόγηση (πίνακας Α, σ. 148 παραρτήματος).

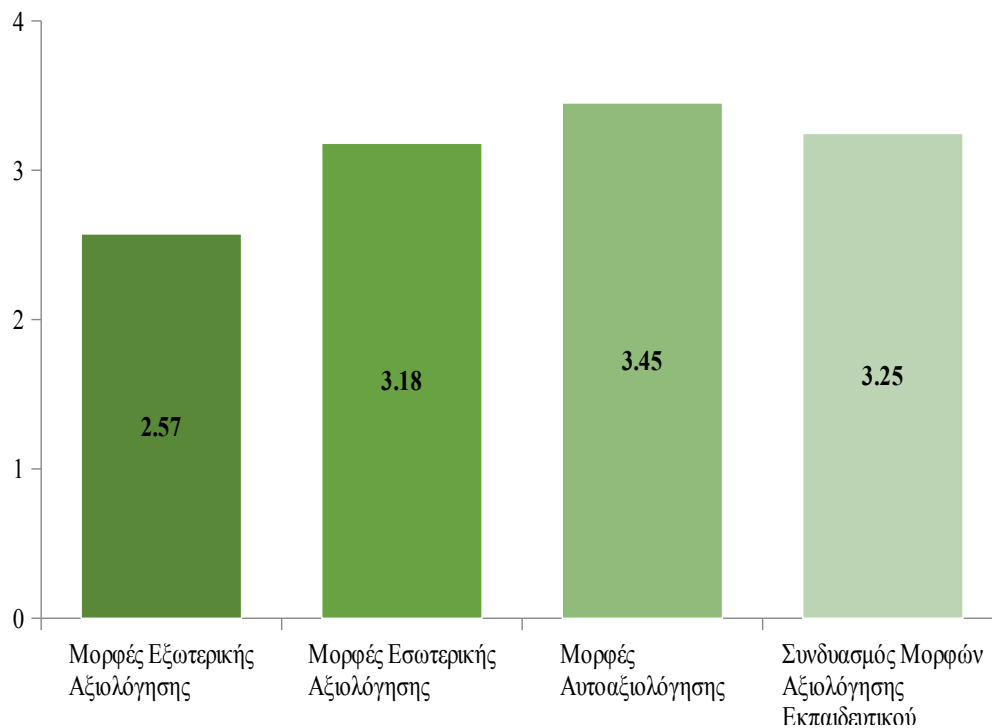
Για την «Αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης» το μεγαλύτερο ποσοστό (59,72%) απάντησε ότι τη θεωρεί πολύ σημαντική, και αρκετά σημαντική το 32,23%. Ένα μικρό μόνο ποσοστό (2,37%) φαίνεται να μην την επιθυμεί καθώς δεν τη θεωρεί σημαντική. Στην έρευνα του 2012 το «Πολύ» συγκέντρωνε το μεγαλύτερο ποσοστό 67,26%, ενώ το «Καθόλου» ήταν μικρότερο σε ποσοστό 1,9%. Αυτή η αλλαγή στάσης στην παρούσα έρευνα αποτυπώνει την ανησυχία των εκπαιδευτικών για τα αυξημένα προσόντα που απαιτούνται σήμερα για την κάλυψη των θέσεων στελεχών εκπαίδευσης.

Για την «Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας» το 48,82% τη θεωρεί πολύ σημαντική ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του 2012 ήταν 41,24%. Η επιλογή «Καθόλου» συγκέντρωσε ποσοστό 3,32% έναντι 4,52% το 2012 εμφανίζοντας μείωση σε αυτή την κατηγορία αξιολόγησης.

Όσον αφορά όμως την «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού», οι απόψεις μεταξύ των δύο ερευνών εμφανίζουν διαφορές. Στην παρούσα έρευνα «Πολύ» επέλεξε το 47,87%, ενώ το 2012 το ποσοστό ήταν ελαφρώς μικρότερο σε 44,57%. «Καθόλου» επέλεξε το 3,32%, ποσοστό μειωμένο σε σχέση με σχέση με του 2012 που ήταν 5,64%. Τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι δύο ενδιαμέσες κατηγορίες δηλαδή το «Λίγο» και το «Αρκετά» είναι περίπου τα ίδια στις δύο έρευνες. Αυτό φαίνεται να δηλώνει την έναρξη διαμόρφωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης και, ίσως, τη μερική αποβολή του φόβου των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους.

5.10.2 Αποτελέσματα στην 2^η ερώτηση

Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό: Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».



Διάγραμμα 5.3: Μέσοι όροι - Μορφές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού

Οι «Μορφές Αξιολόγησης» που προτάθηκαν φαίνεται να δημιουργούν κάποιον προβληματισμό όπως προκύπτει από το διάγραμμα 5.3, με τους μέσους όρους να εμφανίζουν διαφορές ανάμεσά τους.

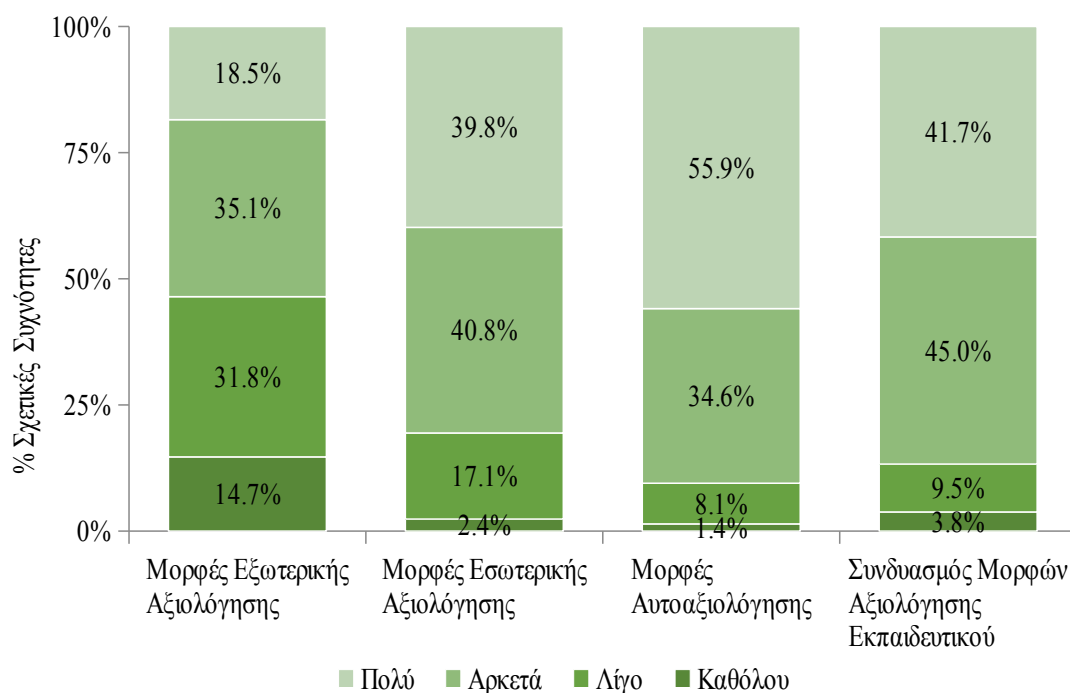
Ο μικρότερος μέσος όρος καταγράφεται στην «Εξωτερική Αξιολόγηση» δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν από «Λίγο» έως «Αρκετά» αναγκαία. Όλες οι υπόλοιπες μορφές αξιολογήθηκαν από «Αρκετά» έως «Πολύ» αναγκαίες, ενώ ως περισσότερο αναγκαία εμφανίζεται η «Αυτοαξιολόγηση» (Μ.Ο. 3,45). Μάλλον οι εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει την

εξωτερική αξιολόγηση με τον επιθεωρητισμό και τον αυστηρό έλεγχο που ασκούσε, με αποτέλεσμα να θεωρείται λιγότερο αναγκαία ή να γίνεται αποδεκτή μόνο ως τμήμα ενός συνδυαστικού τρόπου αξιολόγησης.

Στο διάγραμμα 5.4 παρακάτω, καταγράφονται οι επιλογές των εκπαιδευτικών για κάθε μορφή αξιολόγησης προσφέροντας μια συγκριτική εικόνα.

Προκύπτει ότι το 14,7%, επιλέγει το βαθμό «καθόλου» για την «Εξωτερική Αξιολόγηση» καθώς δεν αναγνωρίζει την αναγκαιότητά της, ενώ φαίνεται πως οι μορφές «Αυτοαξιολόγησης» κρίνονται περισσότερο αναγκαίες, εμφανίζοντας το μικρότερο ποσοστό απόρριψης (1,4%). Ειδικότερα για την «Αυτοαξιολόγηση» το μεγαλύτερο ποσοστό (55,9%) των ερωτηθέντων την θεωρεί «Πολύ» αναγκαία και το 34,6% «Αρκετά» αναγκαία, εμφανίζει επομένως την μεγαλύτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς φθάνοντας αθροιστικά το 90,5%. Ακολουθεί η «Εσωτερική Αξιολόγηση» με το 39,8% των καθηγητών να τη θεωρούν «Πολύ» αναγκαία και το 40,8% «Αρκετά» αναγκαία.

Φαίνεται λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερη ασφάλεια όταν αξιολογηθούν από το περιβάλλον της εργασίας τους, με το οποίο έχουν καθημερινή επαφή. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητές της και συνεπώς θα είναι ικανότεροι και δικαιότεροι στην αξιολόγησή της, αλλά και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της. Ο συνδυασμός όλων των μορφών αξιολόγησης εμφανίζει στις επιλογές «Πολύ» και «Αρκετά» αθροιστικό ποσοστό 86,7% , που δείχνει ότι γίνεται αποδεκτή και η εξωτερική αξιολόγηση αλλά, όπως ειπώθηκε, μόνο ως τμήμα του γενικού τρόπου αξιολόγησης κι όχι ως αυτόνομη μορφή.

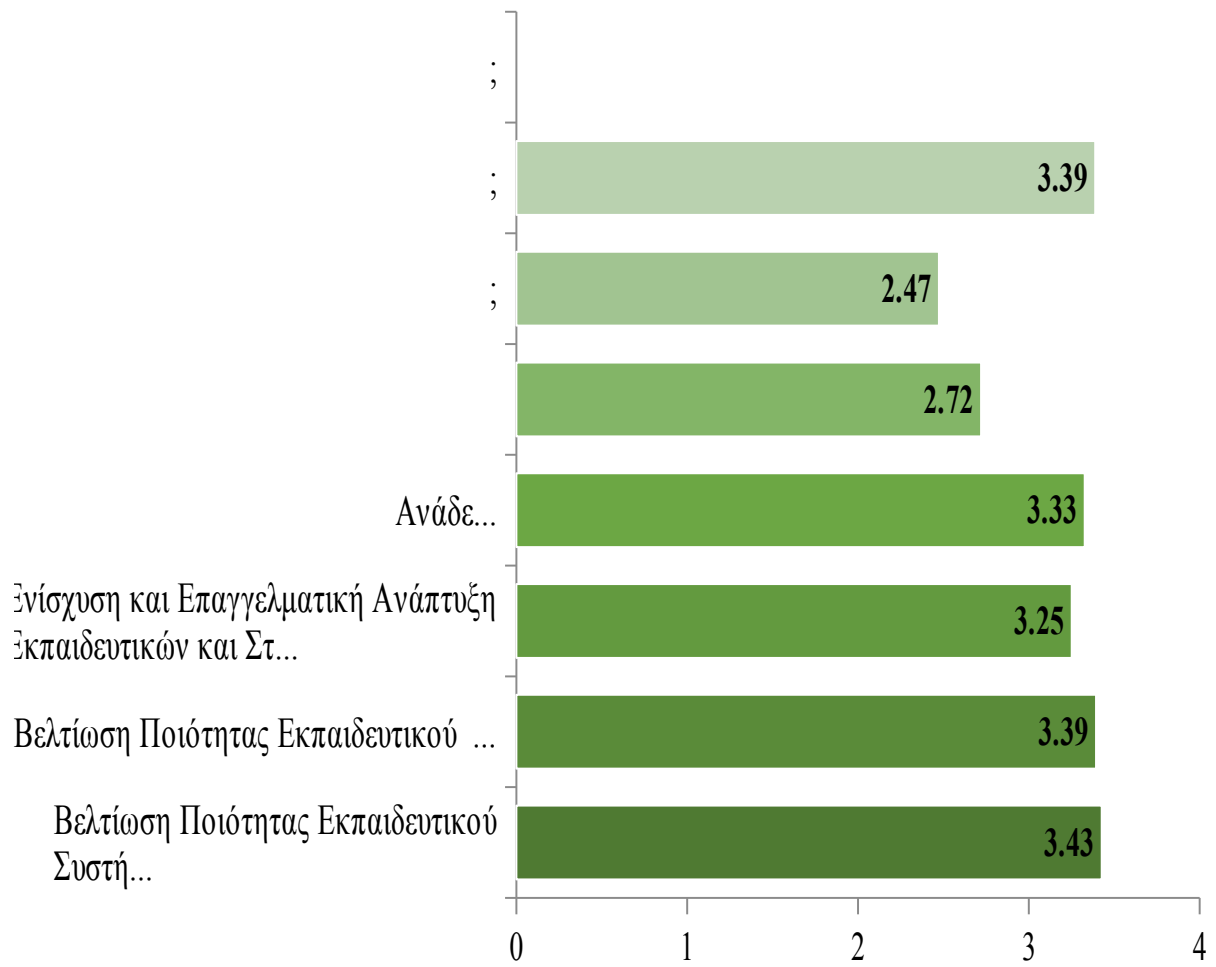


Διάγραμμα 5.4: Κατανομές Συχνοτήτων – Μορφές Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού

Στην έρευνα του 2012 (πίνακας Β, σ. 148 παραρτήματος) οι απαντήσεις δείχνουν ότι δεν θεωρούνταν αναγκαία η εξωτερική αξιολόγηση με το «Καθόλου» να φτάνει σε ποσοστό 45,98% και «Λίγο» 18,93%. Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωνε πάλι η αυτοαξιολόγηση με το «Πολύ» στα επίπεδα του 46,45%. και το «αρκετά» 25,62% που φθάνουν αθροιστικά το 72,07%, ενώ θεωρούσε αναγκαία την εσωτερική αξιολόγηση η πλειοψηφία και το 2012 με το «Αρκετά» και το «Πολύ» να είναι στο 30,53% και 32,24% αντίστοιχα. Ο συνδυασμός των μορφών αξιολόγησης θεωρούνταν σημαντικός «Πολύ» κατά 30,6%, ενώ σήμερα η πλειοψηφία δείχνει διαφορετική στάση και προτιμά περισσότερο από το 2012 αυτόν τον συνδυασμό σε ποσοστό 45% και 41,7% αντίστοιχα,

5.10.3 Αποτελέσματα στην 3^η ερώτηση

Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη(ν):
Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».



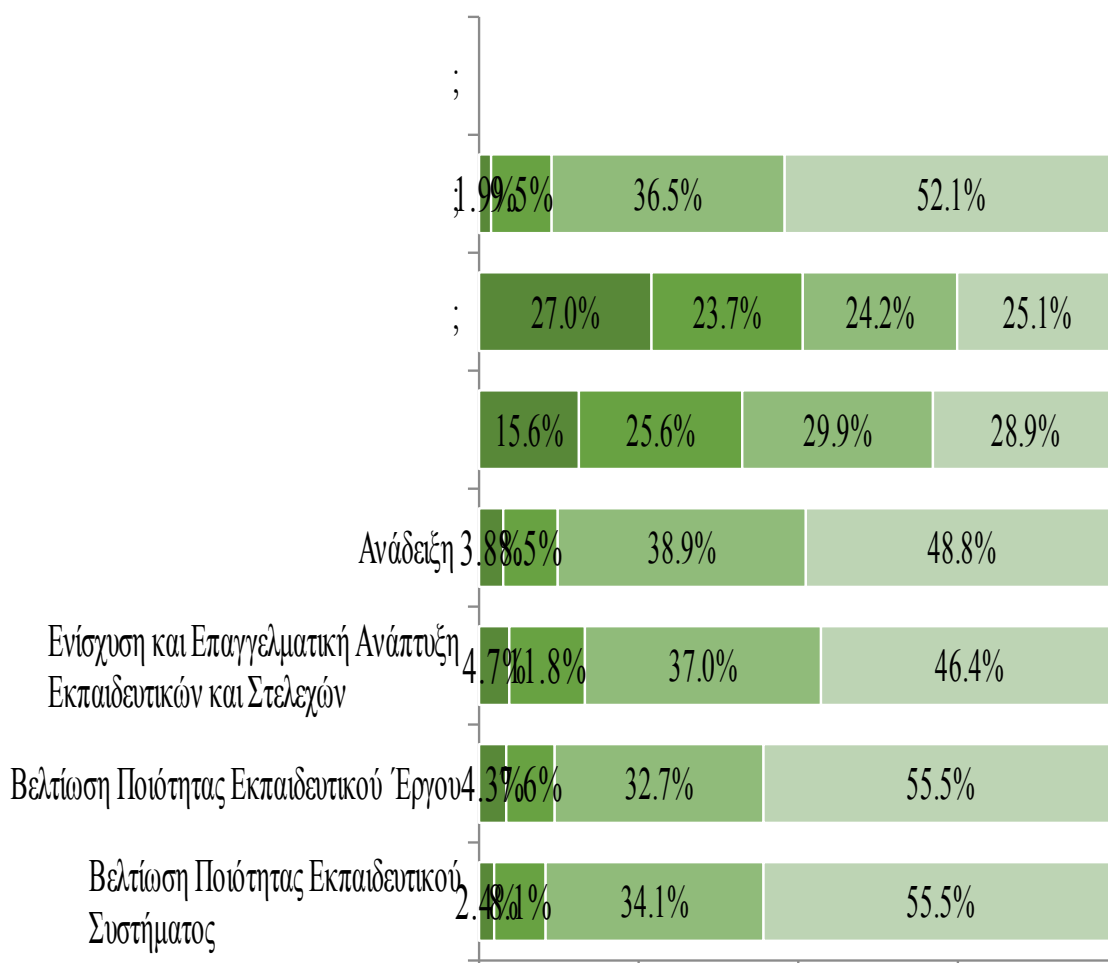
Διάγραμμα 5.5: Μέσοι όροι - Σύνδεση Αξιολόγησης

Στην ερώτηση αυτή ο στόχος ήταν να βρεθεί με τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να συνδέεται και πού να οδηγεί η αξιολόγηση. Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντική τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη «Βελτίωση Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Συστήματος», καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων βρίσκεται ανάμεσα στις επιλογές «Αρκετά» και «Πολύ». Στο ίδιο διάστημα, αλλά με τιμές που τείνουν περισσότερο προς το «Αρκετά» βρίσκεται ο μέσος όρος που αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την σύνδεση της αξιολόγησης με τη «Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου», την «Ενίσχυση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών», την «Ανάδειξη “Καλών” Πρακτικών Εκπαιδευτικών και Στελεχών» και με την «Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών». Εμφανίζουν όμως διαφορετική στάση όταν πρόκειται για σύνδεση της αξιολόγησης με την Προαγωγή και τη Μισθολογική Εξέλιξή τους, αξιολογώντας την από «Λίγο» έως «Αρκετά» σημαντική. Η σύνδεση αυτή αποτελούσε πάντα ένα σημείο διαφωνίας σε κάθε νομοθετική αλλαγή που την προωθούσε. Οι εκπαιδευτικοί διακδίκησαν δυναμικά τα προηγούμενα χρόνια την αποσύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη και τις προαγωγές και ήθελαν πάντα την αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία.

Από το διάγραμμα 5.6 παρακάτω, γίνεται σαφές ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με την Προαγωγή και τη Μισθολογική Εξέλιξη δεν ιδιαίτερα αποδεκτή, με τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» να συγκεντρώνουν το 41,2% και 50,7% αντίστοιχα.

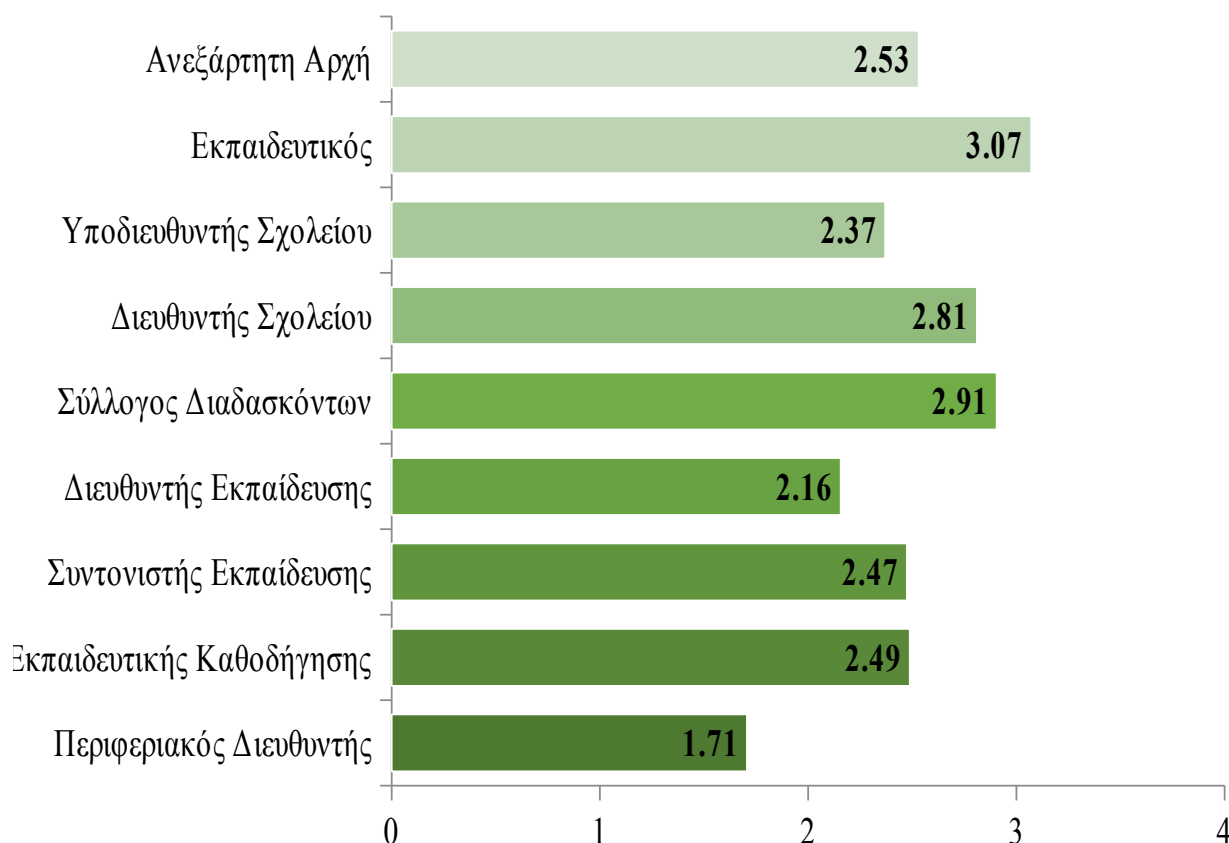
Παρόμοια ήταν και η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών στην έρευνα του 2012 (πίνακας Γ, σ. 149 παραρτήματος), στην οποία ποσοστό 42,74% των εκπαιδευτικών απάντησαν «Καθόλου» ή «Λίγο» για το βαθμό σύνδεσης της αξιολόγησης με τις προαγωγές τους. Επίσης ήταν ιδιαίτερα αυξημένο το ποσοστό (57,21%) αυτών που απάντησαν «Καθόλου» και «Λίγο» για το βαθμό σύνδεσης της αξιολόγησης με τη μισθολογική τους εξέλιξη.

Το 55,5% θεωρεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται «Πολύ» με τη «Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Συστήματος» και κατά το ίδιο ποσοστό με τη «Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου» της σχολικής μονάδας. Το 46,4% θεωρεί ότι πρέπει να συνδέεται «Πολύ» με την «Βελτίωση, Ενίσχυση και την Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών», το 48,8% «Πολύ» με την «Ανάδειξη “Καλών” Πρακτικών Εκπαιδευτικών και Στελεχών» και το 52,1% θέλει «Πολύ» τη σύνδεση με την «Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών». Αποτυπώνεται δηλαδή αυτό που πάντα ήταν ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς που είναι η κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών τους μέσα από ένα σύστημα που θα αναγνώριζε την σπουδαιότητά της και θα την προωθούσε σε κάθε τομέα που υπάρχουν ανάγκες (στα στελέχη, στους εκπαιδευτικούς, στις νέες μεθόδους και πρακτικές κ.α.). Τα ποσοστά μειώνονται στην επιλογή «Πολύ» όταν ερωτώνται για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την «Προαγωγή» και τη «Μισθολογική Εξέλιξη» των εκπαιδευτικών σε 28,9% και 25,1% αντίστοιχα και στην έρευνα του 2012.



5.10.4 Αποτελέσματα στην 4^η ερώτηση

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».



Διάγραμμα 5.7 : Μέσοι όροι – Φορείς Αξιολόγησης

Με την ερώτηση αυτή επιδιώκεται να βρεθεί ποιο φορέα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγησή τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογηθούν από τον περιφερειακό διευθυντή με τη μέση τιμή να είναι 1,71 δηλαδή μεταξύ του «Καθόλου» και «Λίγο» με την απάντηση «Καθόλου» να συγκεντρώνει ποσοστό 49,3% και την απάντηση «Λίγο» το 34,1% του δείγματος. Από τον πίνακα Δ του παραρτήματος (σ. 150) προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί από το 2012 δεν άλλαξαν στάση απέναντι στον περιφερειακό διευθυντή καθώς οι περισσότερες απαντήσεις και στην έρευνα του 2012 ήταν στο «Καθόλου» και «Λίγο» με ποσοστό αθροιστικά 82,28%, έναντι του 83,4% της παρούσας έρευνας. Αιτία αυτής της συμπεριφοράς είναι πιθανόν η ελάχιστη επαφή του

περιφερειακού διευθυντή με την καθημερινότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν, ότι αυτό δεν του επιτρέπει να αξιολογήσει σωστά.

Λίγο μεγαλύτερη είναι η μέση τιμή για την αξιολόγηση από το διευθυντή εκπαίδευσης στο 2,16 που δείχνει μία τάση για «Λίγο» αξιολόγηση που αποτυπώνεται με απαντήσεις του «Καθόλου» και «λίγο» κατά 31,8% και 33,6% αντίστοιχα. Στην έρευνα του 2012 (πίνακας Δ, σ. 150) δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές με τις απαντήσεις του «Καθόλου» και «Λίγο» να είναι αθροιστικά στο 68,29% έναντι του 65,4% της παρούσας έρευνας. Η ίδια αντιμετώπιση προκύπτει και για το διευθυντή εκπαίδευσης ο οποίος ενημερώνει τον περιφερειακό διευθυντή για τα προβλήματα των σχολικών μονάδων που προκύπτουν, τα οποία όμως δεν γνωρίζουν άμεσα, ούτε και όλα τα προβλήματα που αφορούν την κάθε μία σχολική μονάδα χωριστά. Θεωρείται ότι δεν ανήκει και αυτός ανάμεσα στους άμεσα εμπλεκόμενους για να μπορεί να αξιολογήσει τις καταστάσεις που προκύπτουν και συνεπώς δε θεωρείται κατάλληλος να κάνει αξιολογήσεις

Για τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας η μέση τιμή βρίσκεται μεταξύ της επιλογής «Λίγο» και «Αρκετά» με μέγεθος 2,37 με το ποσοστό του «Λίγο» να φθάνει το 28% και του «Αρκετά» στο 33,2%. Σε σχέση με το 2012 παρουσίασαν αύξηση οι απαντήσεις «Λίγο» και «Αρκετά» στην παρούσα έρευνα, οι οποίες τότε έφθαναν στο 25,19% και στο 22,32% αντίστοιχα. Στις απαντήσεις του 2012 (πίνακας Δ, σ. 150) βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν ότι έπρεπε να αξιολογηθούν από τον υποδιευθυντή του σχολείου επιλέγοντας την απάντηση «Καθόλου» κατά 34,98% το οποίο έχει αλλάξει στην παρούσα έρευνα και μειώθηκε σε 24,6%. Αυτό δείχνει αύξηση της εμπιστοσύνης στον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί και μέλος του περιβάλλοντός τους.

Ο συντονιστής εκπαίδευσης, που αντικατέστησε τον σχολικό σύμβουλο, εμφανίζει μέση τιμή λίγο υψηλότερη με μέγεθος 2,47, δηλαδή μεταξύ της επιλογής «Λίγο» και «Αρκετά», με τα ποσοστά τους να είναι 30,8% και 35,5% αντίστοιχα. Στην έρευνα του 2012 (πίνακας Δ, σ. 150) τα αποτελέσματα που αφορούσαν το σχολικό σύμβουλο είναι μεταξύ του «Αρκετά» και του «Πολύ» με 31,33% και 31,99% αντίστοιχα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο σχολικό σύμβουλο το 2012 από όση δείχνουν στην παρούσα έρευνα για το συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Αυτό βέβαια αποτυπώνει την επιφυλακτικότητα που υπάρχει για το νέο θεσμό και τον τρόπο που θα λειτουργήσει.

Ο προϊστάμενος εκπαιδευτικής καθοδήγησης έχει μέση τιμή λίγο υψηλότερη με μέγεθος 2,49 δηλαδή μεταξύ της επιλογής «Λίγο» και «Αρκετά» με τα ποσοστά τους να είναι 28,4% και 40,3% αντίστοιχα. Υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με τις απαντήσεις που δόθηκαν το 2012 (πίνακας Δ, σ. 150), καθώς το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωνε το «Καθόλου» με

μέγεθος 36,9% το οποίο έχει υποδιπλασιαστεί στην παρούσα έρευνα. Φαίνεται μία βελτίωση της εμπιστοσύνης απέναντι στον προϊστάμενο εκπαιδευτικής καθοδήγησης, δηλαδή δε θεωρείται απειλή από τους εκπαιδευτικούς

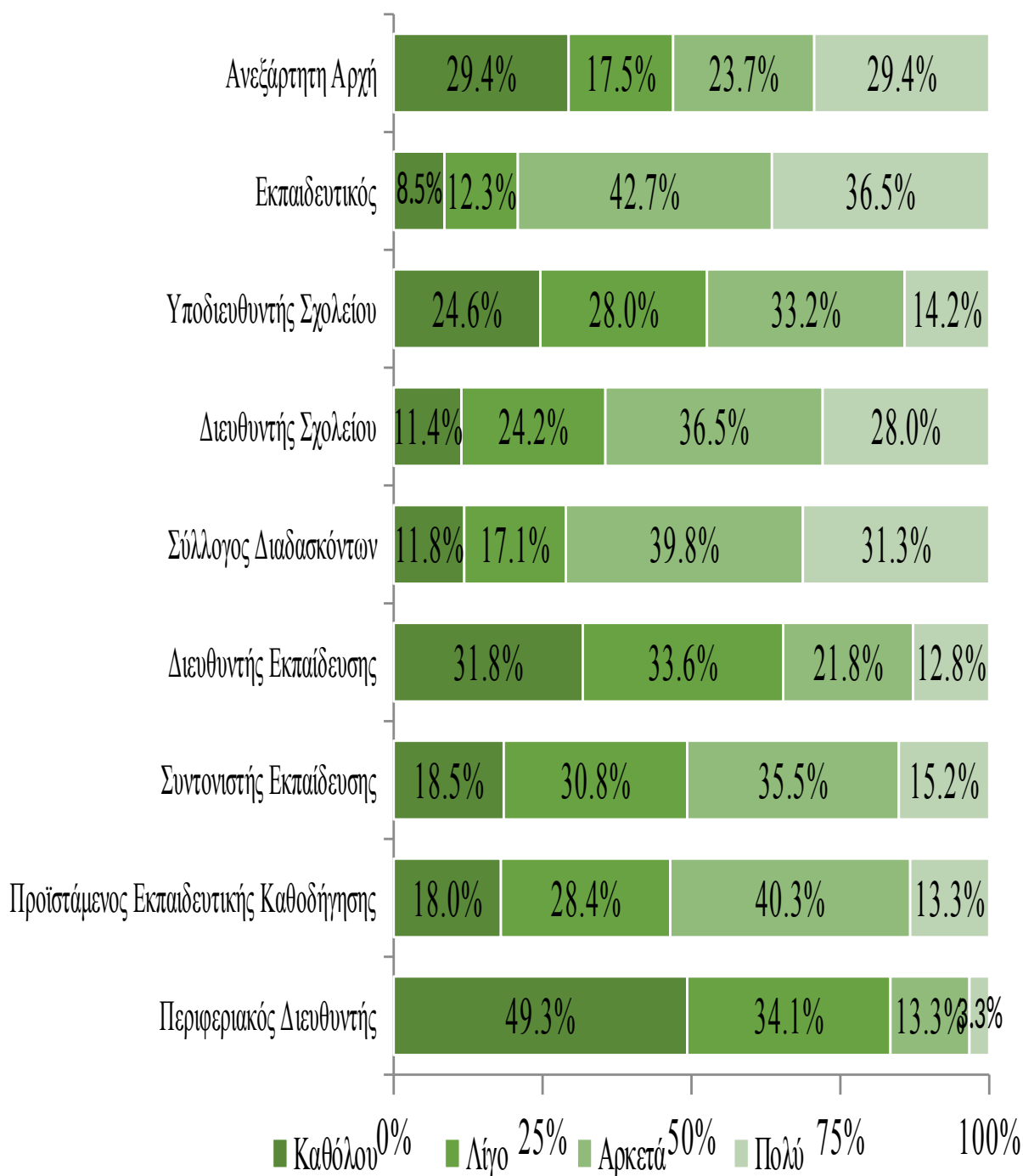
Η αξιολόγηση από ανεξάρτητη αρχή έχει μέση τιμή 2,57 και βρίσκεται και αυτή μεταξύ της επιλογής «Λίγο» και «Αρκετά». Όμως τα μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν οι επιλογές του «Καθόλου» και του «Πολύ». Στα δύο αυτά άκρα επιλογών των εκπαιδευτικών το ποσοστό είναι το ίδιο στο επίπεδο του 29,4%, με 62 εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το «Καθόλου» και 62 το «Πολύ», όπως φαίνεται στον πίνακα 5.8 του παραρτήματος (σ. 128). Το 2012 (πίνακας Δ, σ. 150), το 47,82% δεν ήθελε την αξιολόγηση από ανεξάρτητη αρχή, επιλέγοντας το «Καθόλου». Η μείωση της επιλογής «Καθόλου» δείχνει μία αύξηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση από μία ανεξάρτητη αρχή στην παρούσα έρευνα, σε σχέση με εκείνη του 2012. Αυτό γίνεται εμφανές και από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν στην πέμπτη ερώτηση παρακάτω.

Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την αξιολόγησή τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως έχουν στο διευθυντή του σχολείου, στο σύλλογο διδασκόντων και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η μέση τιμή διαμορφώνεται στο 2,81 για το διευθυντή του σχολείου, στο 2,91 για το σύλλογο διδασκόντων και στο 3,07 για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που η μέση τιμή για τον διευθυντή του σχολείου βρίσκεται λίγο πριν αλλά κοντά στο «Αρκετά» από το διάγραμμα 5.8 παρακάτω, προκύπτει ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών που εμφάνισαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν το «Αρκετά» με 36,5% και το «Πολύ» με 28%. Τα ποσοστά αυτά έχουν αντιστραφεί σε σχέση με το 2012 (πίνακας Δ, σ. 150), με το «Αρκετά» που ήταν στο 28,99% και το «Πολύ» στο 35,07%.

Για το σύλλογο διδασκόντων τα υψηλότερα ποσοστά εμφάνισαν το «Αρκετά» με 39,8% και το «Πολύ» με 31,3% τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα της έρευνας του 2012 (πίνακας Δ, σ. 150), με 25,08% και 30,01% αντίστοιχα.

Η προτίμηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγησή τους από τους συναδέλφους τους φαίνεται από τα μεγαλύτερα ποσοστά που εμφανίζουν στις προτιμήσεις τους, με το «Αρκετά» να φθάνει στο 42,7% και το «Πολύ» στο 36,5% που είναι τα μεγαλύτερα όλων των άλλων κατηγοριών. Στην έρευνα του 2012 (πίνακας Δ, σ. 150), η επιλογή «Αρκετά» συγκέντρωσε το αρκετά μικρότερο ποσοστό 23,14%, ενώ το «Πολύ» έφθανε το 33,70%. Αυτό που έχει μεγάλη διαφορά είναι η επιλογή «Καθόλου» με 26,03% έναντι του 8,5% στην παρούσα έρευνα που δείχνει την αύξηση της εμπιστοσύνης στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με το 2012. Παρατηρούμε ότι και σε αυτή την ερώτηση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια όταν αξιολογούνται από άτομα του εσωτερικού

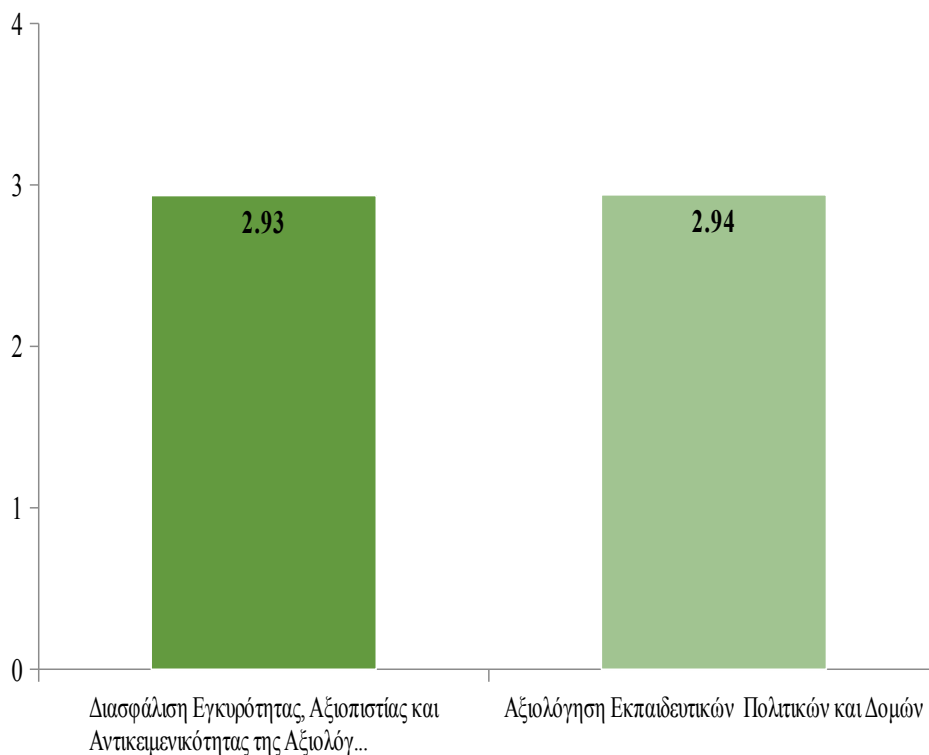
περιβάλλοντος, όπως προέκυψε και από τη δεύτερη ερώτηση που έδειξε μεγαλύτερη προτίμηση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.



Διάγραμμα 5.8 : Κατανομές Συχνοτήτων – Φορείς Αξιολόγησης

5.10.5 Αποτελέσματα στην 5^η ερώτηση

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής για τη(ν): Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».



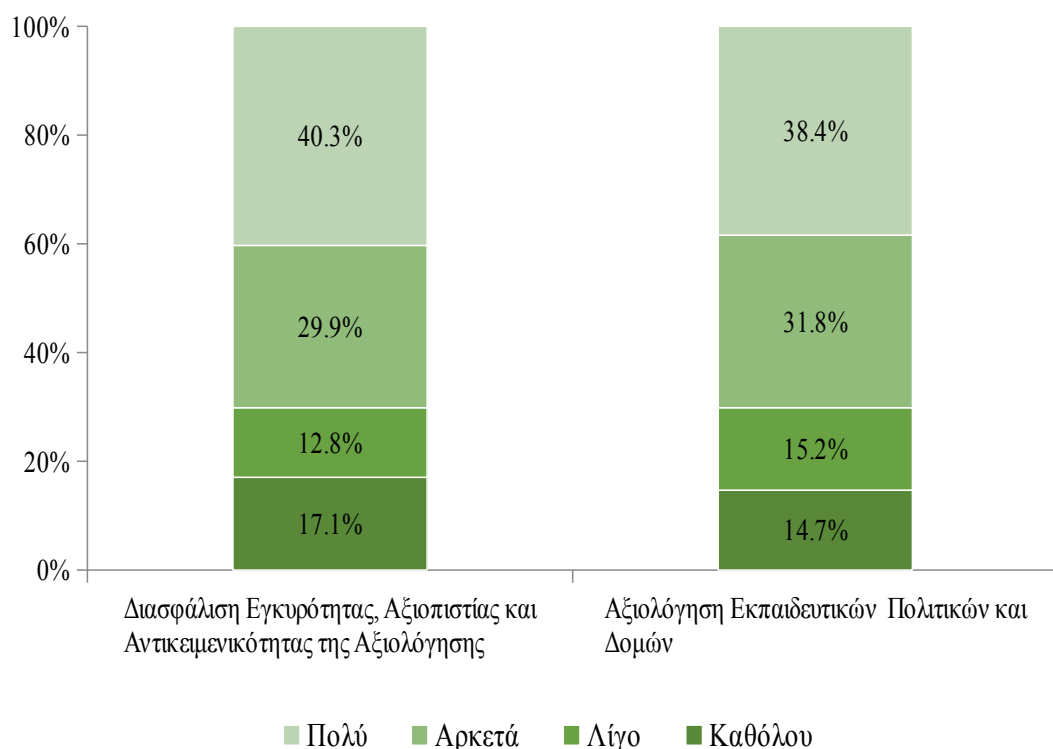
Διάγραμμα 5.9: Μέσοι όροι - Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί όπως φαίνεται από το διάγραμμα 5.9 παραπάνω εμφανίζουν την ίδια περίπου τάση αναφορικά με τη θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης, με τη μέση τιμή να διαμορφώνεται στο 2,93 όταν πρόκειται για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης και στο 2,94 όταν αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πολιτικών δομών. Οι δύο τιμές βρίσκονται πολύ κοντά στην επιλογή «Αρκετά».

Πιο αναλυτικά όπως προκύπτει από το διάγραμμα 5.10 παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης «Αρκετά» και «Πολύ» για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης σε ποσοστό 20,9% και 40,3% αντίστοιχα. Τα ποσοστά στην έρευνα του 2012 (πίνακας Ε, σ. 150) για τις επιλογές «Αρκετά» και «Πολύ» ήταν 23,82% και 36,66% αντίστοιχα. Φαίνεται πως δεν άλλαξε ιδιαίτερα η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη

θεσμοθέτηση μιας τέτοιας αρχής με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης.

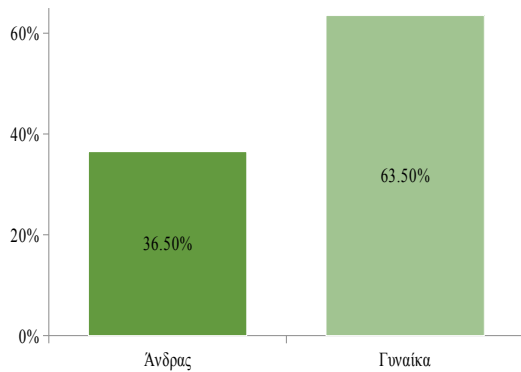
Η θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πολιτικών δομών βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς επιλέγοντας σε υψηλότερα ποσοστά το «Αρκετά» και το «Πολύ» με μεγέθη 31,8% και 38,4% αντίστοιχα. Το 2012 (πίνακας Ε, σ. 150) τα ποσοστά αυτά ήταν χαμηλότερα και διαμορφώνονταν σε 26,55% στην επιλογή «Αρκετά» και σε 32,24% στην επιλογή «Πολύ». Μεγάλη μείωση εμφάνισε και η επιλογή «Καθόλου» η οποία ήταν 23,43% και έπεσε στο 14,7% στην παρούσα έρευνα. Φαίνεται πως βελτιώθηκε και αυξήθηκε η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό μιας ανεξάρτητης αρχής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πολιτικών δομών. Αυτό πιθανόν οφείλεται και στην ύπαρξη της «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία ιδρύθηκε με τον νόμο 4142/9-4-2013. Πιθανόν τα συμπεράσματα της έρευνας του 2012 να οδήγησαν στη δημιουργία της.



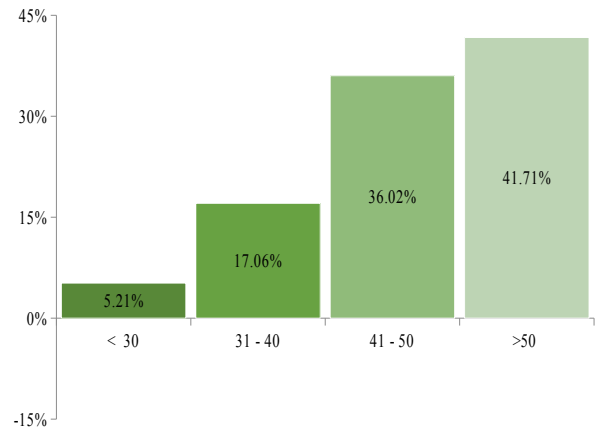
Διάγραμμα 5.10: Κατανομές Συχνοτήτων – Θεσμοθέτηση Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολόγησης

5.11 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

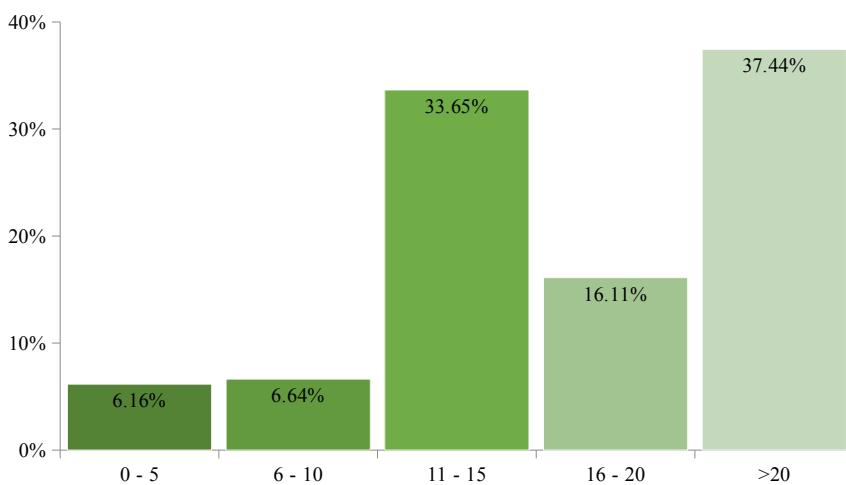
5.11.1 Φύλο – Ηλικία και Έτη Προϋπηρεσίας



Διάγραμμα 5.11: Φύλο



Διάγραμμα 5.12: Ηλικία



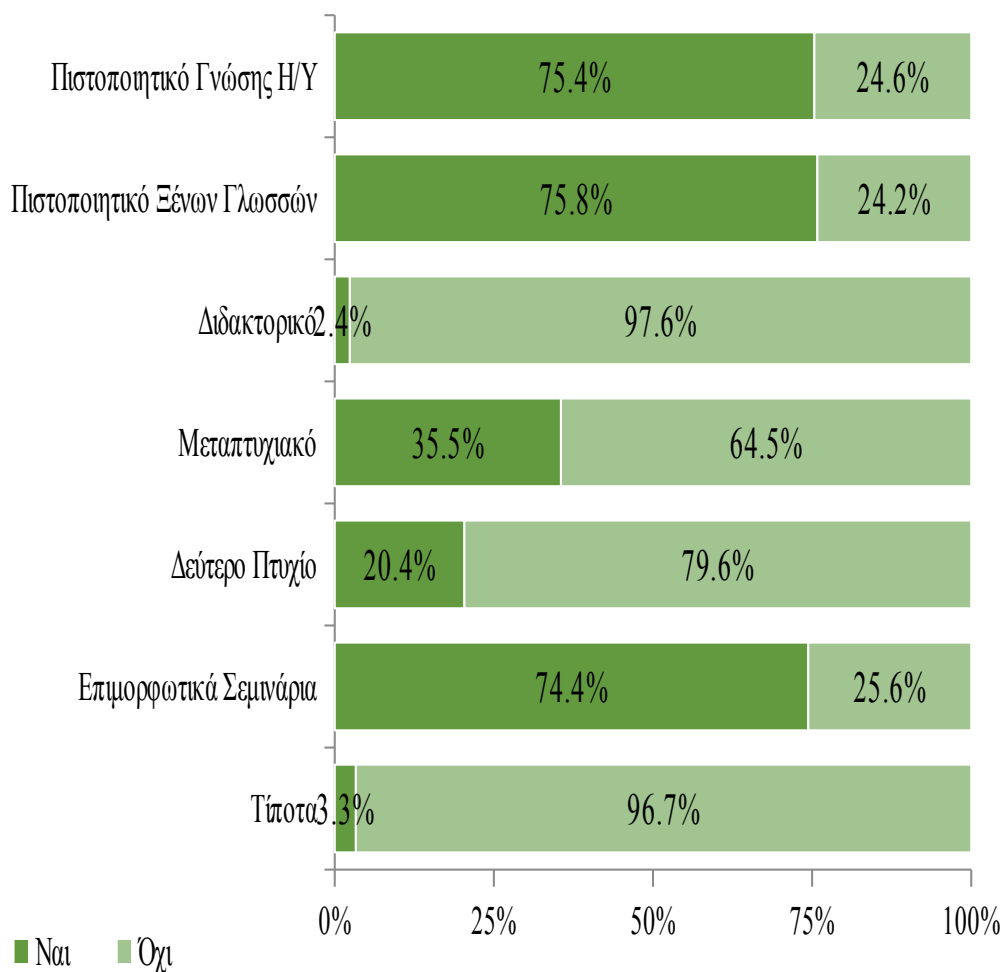
Διάγραμμα 5.13: Έτη προϋπηρεσίας

Το δείγμα αποτελείται από 77 άνδρες που αποτελούν το 36,5% του δείγματος και 134 γυναίκες που αποτελούν το 63,5% του δείγματος.

Ως προς την Ηλικία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι καταγράφεται ένας «γερασμένος» πληθυσμός εκπαιδευτικών, καθώς το 41,71% των ερωτηθέντων είναι άνω των 50 ετών και μόλις το 22,27% να είναι κάτω των 40 ετών. Όπως φαίνεται από το διάγραμμα 5.13

παραπάνω, προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη έχει το 37,44%. Συνεπώς, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (άνω του 70%) εμφανίζεται με προϋπηρεσία κάτω των 20 ετών, κάτι που έρχεται σε «αντίθεση» με το χαρακτηριστικό της ηλικίας. Δηλαδή «μεγάλη ηλικία» αλλά «όχι μεγάλη προϋπηρεσία». Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν διορίζονται σε μικρή ηλικία – κάτι που είναι, βέβαια γνωστό σε όλους.

5.11.2 Άλλα Προσόντα (Εκτός του βασικού πτυχίου)



Διάγραμμα 5.14: Άλλα προσόντα

Παρατηρούμε ότι οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74,4%) έχει παρακολουθήσει Επιμορφωτικά Σεμινάρια, ενώ σε πολύ μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί κατέχουν Πιστοποιητικό Ξένης Γλώσσας και Γνώσης Η/Υ (75,4% και 75,8%, αντίστοιχα). Περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (35,35%), και ένα

αρκετά σημαντικό ποσοστό (20,4%) είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου. Διδακτορικό τίτλο έχουν οι 5 από τους 211 ερωτηθέντες (2,4%).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως, στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα προσόντα εκείνα που τους βοηθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου.

5.12 Διερεύνηση Ύπαρξης Σχέσεων

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, αναζητήθηκαν σχέσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές που αποτυπώνουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (δημογραφικά στοιχεία) και τις εξαρτημένες μεταβλητές που αντιστοιχούν στις απόψεις τους, όπως αυτές καταγράφονται από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Για τη διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων έγινε χρήση του κριτηρίου X^2 .

Οι υποθέσεις που έγιναν αντίστοιχα για κάθε περίπτωση είναι:

H₀: Το φύλο (ηλικία /έτη προϋπηρεσίας) δεν συνδέεται με τον τύπο της απάντησης σε κάθε επιλογή του ερωτηματολογίου και, συνεπώς δεν προκύπτει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές.

H₁: Το φύλο (ηλικία /έτη προϋπηρεσίας) συνδέεται με τον τύπο της απάντησης σε κάθε επιλογή του ερωτηματολογίου, δηλαδή πρόκειται για εξαρτημένες μεταβλητές.

Οι έλεγχοι υποθέσεων διεξήχθησαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$, συνεπώς η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται όταν $p = \text{Asymp. Sig. (2-sided)} < 0,05$.

Καθώς για την ορθή χρήση του κριτηρίου και την αξιοπιστία του ελέγχου απαιτείται το ποσοστό των κελιών στους πίνακες συνάφειας με αναμενόμενες συχνότητες κάτω του 5 να μην υπερβαίνει το 20%, σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε συγχώνευση των κατηγοριών στις ανεξάρτητες μεταβλητές, για παράδειγμα, λιγότερες ηλικιακές κλάσεις (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Στους πίνακες 5.27 (σ. 144), 5.28 (σ. 145) και 5.29 (σ. 146) του παραρτήματος παρουσιάζονται οι τιμές p-value (που είναι το μικρότερο επίπεδο σημαντικότητας για το οποίο η μηδενική υπόθεση μπορεί να απορριφθεί) του στατιστικού Pearson- X^2 , για κάθε σχέση που ερευνήθηκε.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των προαναφερθέντων πινάκων βρέθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα :

1) Στο Φύλο και τις επιλογές των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος ($p = 0.019$).

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 5.15 παρακάτω, οι γυναίκες προκρίνουν την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, καθώς την αξιολογούν ως «Πολύ» σημαντική σε ποσοστό 68,7% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους άνδρες είναι 62,3%.

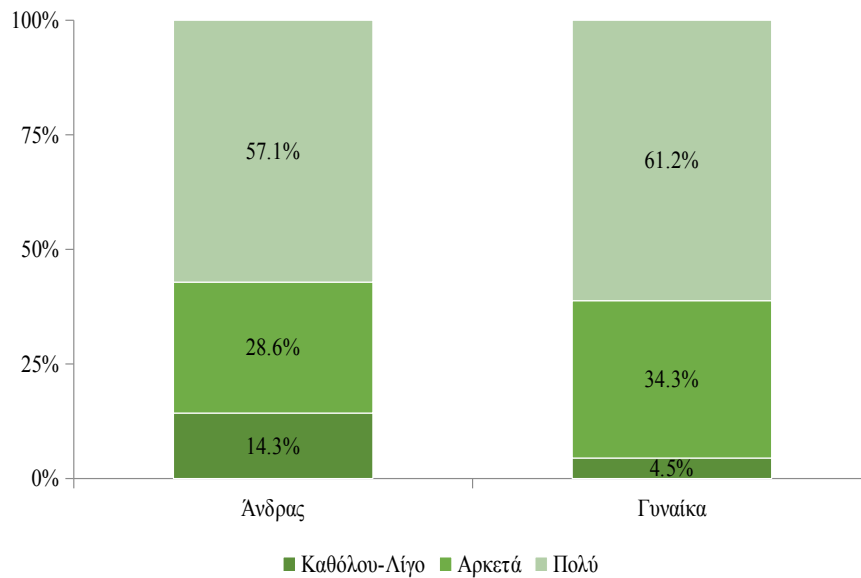
Η διαφορά των απόψεων αποτυπώνεται ακόμα πιο ξεκάθαρα, εάν κοιτάξουμε τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην επιλογή «Καθόλου – Λίγο». Εδώ παρατηρούμε ότι μόλις το 3,0 % των γυναικών την αξιολογούν ως «Καθόλου» ή «Λίγο» σημαντική ενώ για τους άνδρες το ποσοστό αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο, 13,0%.



Διάγραμμα 5.15: Φύλο*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος

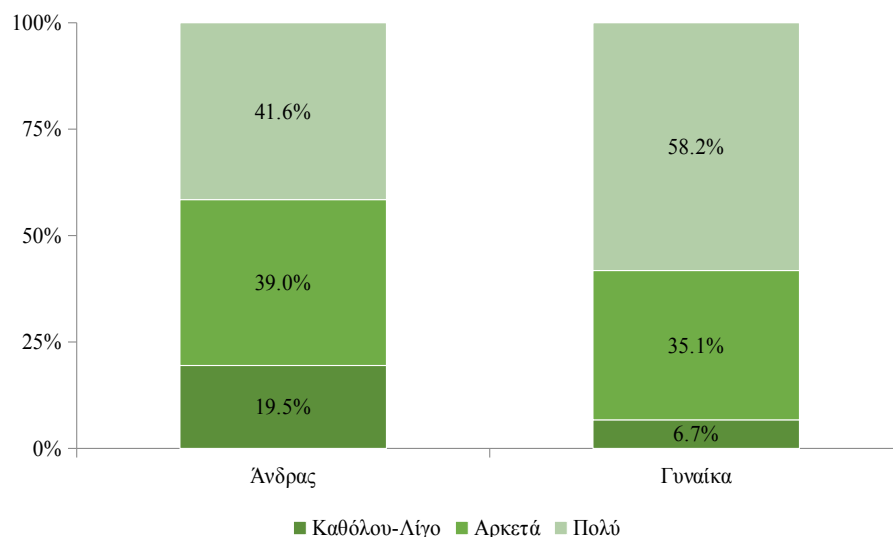
2) Στο Φύλο και τις επιλογές των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης για την Αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης ($p = 0,039$):

Και εδώ (βλ.Διάγραμμα 5.16, παρακάτω), οι γυναίκες προκρίνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (61,2%) την Αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης, ενώ στους άνδρες καταγράφεται και πάλι μια μικρή «αρνητική στάση», καθώς σε ποσοστό 14,3% την αξιολογούν ως «Καθόλου» ή «Λίγο» σημαντική.



Διάγραμμα 5.16: Φύλο*Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

3) Στο Φύλο και τις επιλογές των απαντήσεων της τρίτης ερώτησης για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την Επιμόρφωση και την Επιστημονική Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης ($p = 0,007$).



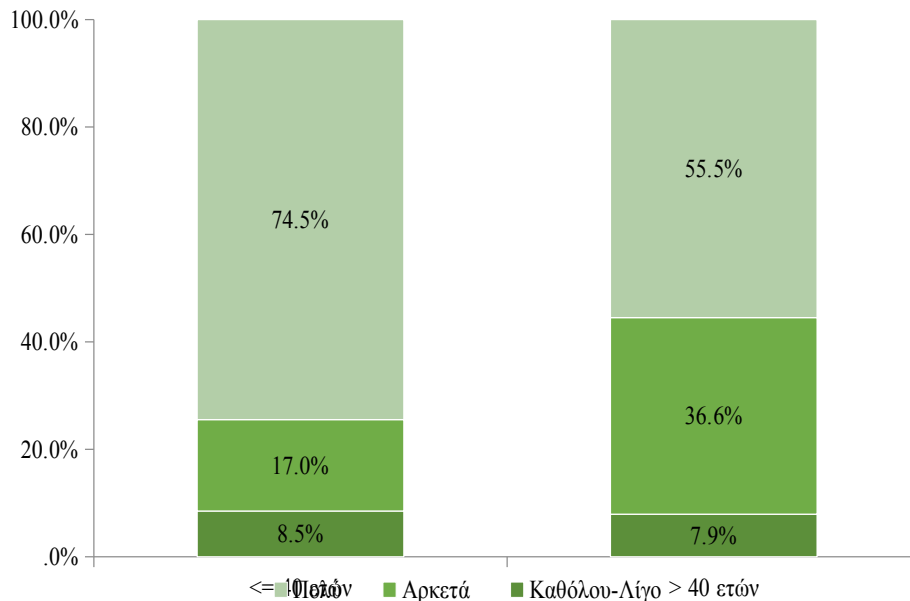
Διάγραμμα 5.17: Φύλο*Επιμόρφωση και Υποστήριξη Εκπαιδευτών και Στελεχών

Για τις γυναίκες, σε ποσοστό 58,2% η σύνδεση της αξιολόγησης με το προτεινόμενο σημείο θεωρείται «Πολύ» σημαντική, ενώ οι άνδρες ούτε και σε αυτό φαίνεται να συναινούν, καθώς μόλις το 41,6% φαίνεται να την εγκρίνει, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 19,5% δείχνει

αρνητική στάση, έναντι του 6,7% των γυναικών αποδεικνύοντας τη διαφορά των απόψεων μεταξύ των δύο φύλων σε αυτή την επιλογή.

Ανάμεσα στο φύλο και τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν βρέθηκε εξάρτηση που σημαίνει ότι οι απόψεις που υποστηρίζονται από τα δύο φύλα δε διαφέρουν σημαντικά.

4) Στην Ηλικία και τις επιλογές των απαντήσεων της πρώτης ερώτησης για την Αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης ($p = 0,038$).



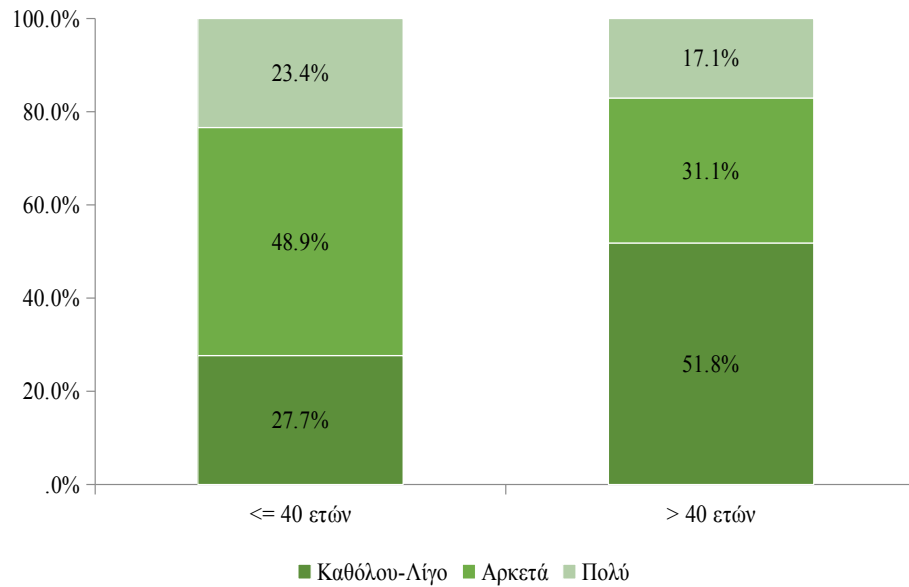
Διάγραμμα 5.18: Ηλικία*Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

Όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 5.18 παραπάνω, περίπου οι 3 στους 4 από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς θεωρούν «Πολύ» σημαντική την Αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό μειώνεται σημαντικά (55,5%) για τους εκπαιδευτικούς με ηλικία άνω των 40 ετών. Όπως διαπιστώνεται το αποτέλεσμα επηρέασαν δύο μεταβλητές ταυτόχρονα, το φύλο και η ηλικία. Οι γυναίκες, όπως ειπώθηκε στη 2^η σχέση που βρέθηκε πιο πάνω και οι ερωτώμενοι με ηλικία 40 ετών και κάτω.

5) Στην Ηλικία και τις επιλογές των απαντήσεων της δεύτερης ερώτησης για το βαθμό αναγκαιότητας της Εξωτερικής Αξιολόγησης ($p = 0,013$).

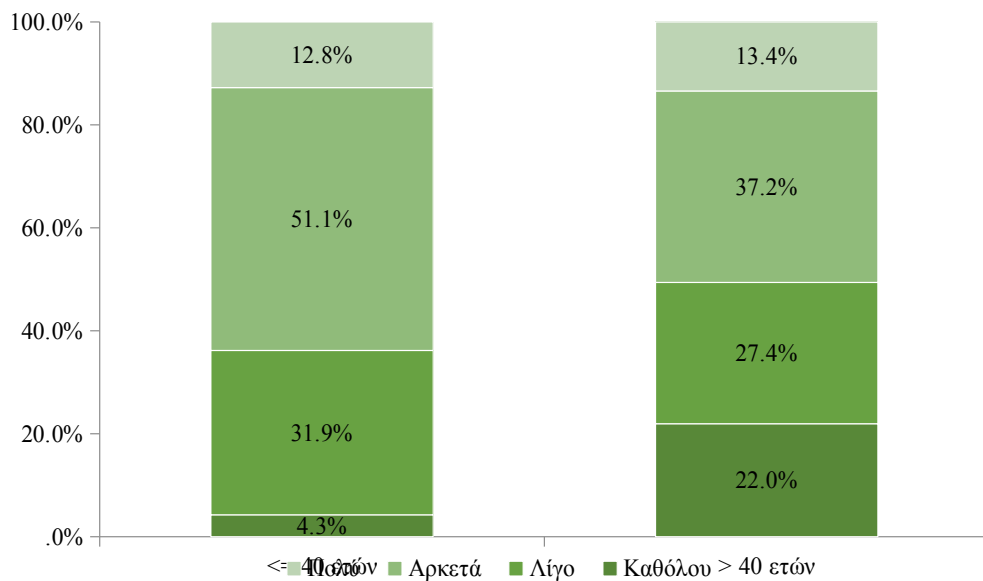
Ως προς την αναγκαιότητα της Εξωτερικής Αξιολόγησης, παρατηρούμε κατ' αρχήν (βλ. Διάγραμμα 5.19 παρακάτω) ότι καμία από τις δύο ομάδες δεν την αξιολογεί ως «Πολύ» σημαντική. Οι διαφορές εμφανίζονται στις υπόλοιπες επιλογές και είναι αξιοσημείωτες, καταγράφοντας την «απροθυμία» ή τον «φόβο» των μεγαλύτερων απέναντι στην Εξωτερική Αξιολόγηση. Περισσότεροι από τους μισούς (51,8%) την αξιολογούν ως «Καθόλου» ή

«Λίγο» σημαντική. Αντίθετα, σχεδόν οι μισοί από τους νεότερους (48,9%) την αξιολογούν ως «Αρκετά» σημαντική.



Διάγραμμα 5.19: Ηλικία*Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης

6) Στην Ηλικία και τις επιλογές των απαντήσεων της τέταρτης ερώτησης για το βαθμό συμμετοχής κάθε φορέα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και, συγκεκριμένα, του Προϊσταμένου Επιστημονικής Καθοδήγησης ($p = 0,039$)



Διάγραμμα 5.20: Ηλικία*Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης

Για τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή του Προϊσταμένου Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης αξιολογείται ως «Αρκετά» σημαντική σε ποσοστό 51,1%, και μόνο ένα μικρό ποσοστό 4,3% μοιάζει να «αρνείται» την αξιολόγησή του από αυτόν. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, φαίνεται να «απορρίπτουν» το συγκεκριμένο φορέα, καθώς σε ποσοστό 22,0% αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής του ως «Καθόλου» σημαντικό και σε ποσοστό 27,4% ως «Λίγο» σημαντικό.

7) Στην Ηλικία και τις επιλογές των απαντήσεων της τέταρτης ερώτησης για το βαθμό συμμετοχής κάθε φορέα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα για την Αξιολόγηση από τον Περιφερειακό Διευθυντή ($p = 0.000$).

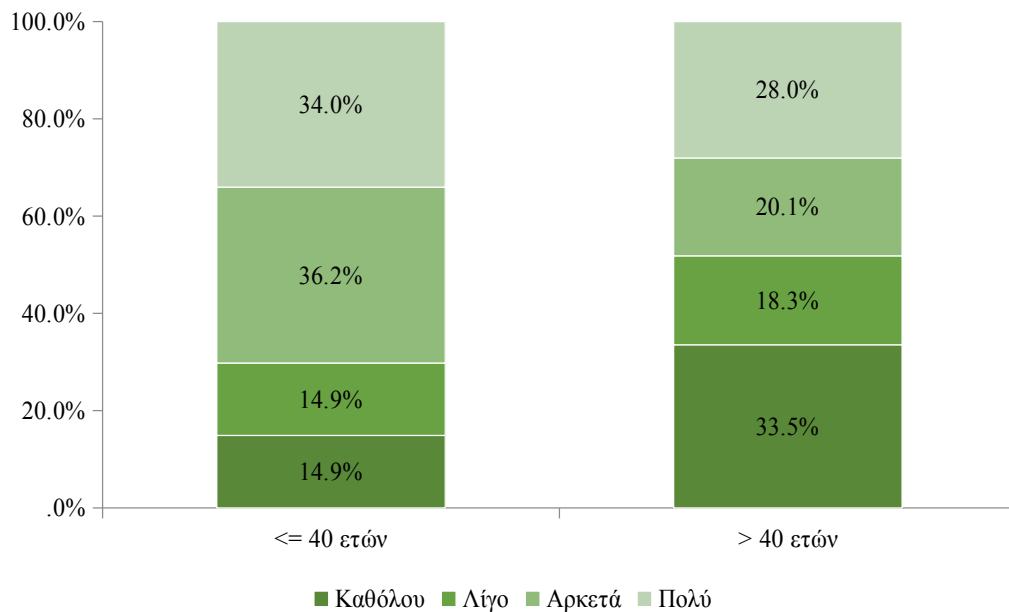


Διάγραμμα 5.21: Ηλικία*Περιφερειακός Διευθυντής

Ειδικά για το συγκεκριμένο έλεγχο, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης που υποστηρίζει την απουσία διαφοράς ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες είναι πάρα πολύ ισχυρή ($p = 0,000$), κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι ριζικά διαφορετικές. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, εκφράζουν την άποψη, σε ποσοστό 56,1%, ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής δεν πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγησή τους. Το ποσοστό αυτό μειώνεται δραματικά (25,5%) για τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Επιπλέον, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστά 31,9% και 4,3%, αξιολογούν τη συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή

«Αρκετά» ή «Πολύ» σημαντική, αντίστοιχα. Για τους μεγαλύτερους, η επιλογή «Πολύ» επιλέχθηκε μόλις από το 7,9% .

9) Στην Ηλικία και τις επιλογές των απαντήσεων της τέταρτης ερώτησης για το βαθμό συμμετοχής κάθε φορέα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα για την αξιολόγηση από μία Ανεξάρτητη Αρχή ($p = 0.030$).

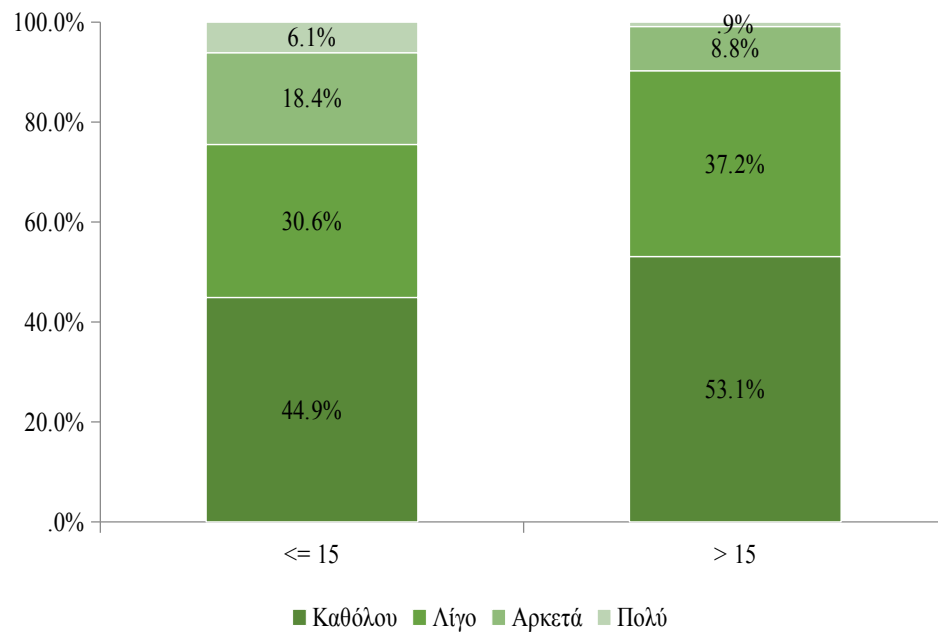


Διάγραμμα 5.22: Ηλικία*Ανεξάρτητη Αρχή

Και εδώ, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκφράζουν το σκεπτικισμό τους για την αξιολόγησή τους από μία Ανεξάρτητη Αρχή, καθώς σε ποσοστό 35,5% θεωρούν «Καθόλου» απαραίτητη τη συμμετοχή αυτού του φορέα και σε ποσοστό 18,3% τη θεωρούν «Λίγο» απαραίτητη. Αντίθετα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 36,2% θεωρούν τη συμμετοχή αυτού του φορέα «Αρκετά» σημαντική και σε ποσοστό 34% «Πολύ» σημαντική.

Ανάμεσα στην ηλικία και τις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν βρέθηκε εξάρτηση που σημαίνει ότι οι απόψεις που υποστηρίζονται από τους μικρότερους και τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς δεν διαφέρουν σημαντικά.

10) Στα Έτη Προϋπηρεσίας και τις επιλογές των απαντήσεων της τέταρτης ερώτησης, για το βαθμό συμμετοχής κάθε φορέα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα την Αξιολόγηση από τον Περιφερειακό Διευθυντή ($p = 0,026$).



Διάγραμμα 5.23: Έτη Προϋπηρεσίας*Περιφερειακός Διευθυντής

Για μια ακόμα φορά, η συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή στην αξιολόγηση τυγχάνει διαφορετικών απόψεων, εδώ ανάμεσα στις ομάδες των εκπαιδευτικών που διαμορφώνονται βάσει των ετών προϋπηρεσίας. Υπάρχει ωστόσο κοινό χαρακτηριστικό, καθώς και για τις δύο ομάδες το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Καθόλου» σημαντική. Η διαφορά απόψεων εμφανίζεται στις επιλογές «Αρκετά» και «Πολύ». Παρατηρούμε λοιπόν ότι ένα μικρό ποσοστό 18,4% των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία λιγότερη των 15 ετών θεωρούν «Αρκετά» σημαντική τη συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή και ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,1% ως «Πολύ» σημαντική. Και για τις δύο αυτές επιλογές τα ποσοστά είναι σαφώς μειωμένα για την ομάδα των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Μόλις το 8,8% θεωρούν τη συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή «Αρκετά» σημαντική και ένα, σχεδόν μηδενικό ποσοστό (0,9%) «Πολύ» σημαντική. Παρατηρείται η επίδραση δύο μεταβλητών στην επιλογή των απαντήσεων για την αξιολόγηση από τον περιφερειακό διευθυντή. Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών (της 7^{ης} σχέσης που αναλύθηκε πιο πάνω) και όσο περισσότερα τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν, τόσο λιγότερο θεωρούν ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση από τον περιφερειακό διευθυντή.

Ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και τις υπόλοιπες ερωτήσεις δε βρέθηκε εξάρτηση που σημαίνει ότι οι απόψεις που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία δε διαφέρουν σημαντικά με αυτές των εκπαιδευτικών με πολλά έτη προϋπηρεσίας.

6^ο Κεφάλαιο

Συμπεράσματα και προτάσεις

Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί ένα λεπτό ζήτημα μεγάλης ευαισθησίας για τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση στην Ελλάδα μετά το θεσμό του επιθεωρητή δεν εφαρμόστηκε ουσιαστικά και συστηματικά καθώς υπήρχαν αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ένας ερευνητής που ασχολείται με εκπαιδευτικά θέματα θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός διότι υπάρχουν θέματα που μπορεί να θεωρηθούν απειλή από τους ερωτώμενους. Πιστεύουν πως μπορεί να υπάρξουν συνέπειες για αυτούς και την κοινωνική ομάδα που ανήκουν ή να αφορά ένα θέμα ταμπού ή να νιώθουν ότι απειλούνται τα κεκτημένα δικαιώματά τους ή να θίγονται τα συμφέροντά τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η παρούσα έρευνα άγγιξε ένα θέμα, το οποίο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως φοβούνται και είναι επιφυλακτικοί σε κάθε άκουσμα περί αξιολόγησής τους. Σ' αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι διαρκείς αλλαγές στην παιδεία και τα νομοθετήματα περί απολύσεων των δημοσίων υπαλλήλων που θα κριθούν «ελλιπής». Οι αλλαγές που συμβαίνουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τους χειρισμούς του περιβάλλοντος (Kothari, 2004), στην προκειμένη περίπτωση από τους χειρισμούς και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών αρχών. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να προσανατολιστεί στην τόνωση του αισθήματος εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και να πείσει ότι κάθε νέα απόφαση και νόμος θα οδηγούν στην πραγματική βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν θα σχετίζονται με κυρώσεις και τιμωρίες. Η κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε διάφορα συστήματα αξιολόγησης θα συμβάλλουν στη μεταστροφή της αρνητικής στάσης που έχει διαμορφωθεί απέναντι στην αξιολόγηση. Η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση θα τονώσει την αίσθηση εμπλοκής με σημαντικό ρόλο στην βελτίωση του σχολείου και θα αρχίσουν σιγά – σιγά να αλλάζουν στάση και να διαμορφώνουν μία κουλτούρα αξιολόγησης.

Μέσα από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας προέκυψαν οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν ως στόχοι στην αρχή της έρευνας.

Στην πρώτη ερώτηση - στόχο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να αξιολογηθεί και σε ποιο βαθμό, τα αποτελέσματα λαμβάνονται από το σύνολο των απαντήσεων στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, τα στελέχη της εκπαίδευσης και η σχολική μονάδα αλλά μάλλον θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει λιγότερο η δική τους αξιολόγηση. Αυτό μπορεί

να ερμηνευτεί ως ανασφάλεια για το τι θα συμβεί μετά την αξιολόγησή τους, αν γίνουν απολύσεις ή όχι, αν γίνουν επιμορφώσεις όσων εκπαιδευτικών υστερούν σε κάποιο τομέα ή όχι κλπ. Είναι ευθύνη του κράτους να έχει μία σαφή και ξεκάθαρη θέση στο θέμα αυτό, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια παρερμηνειών και δημιουργίας κλίματος φόβου στους εκπαιδευτικούς. Μόνο με τη συνεργασία όλων θα επιτευχθεί η καλύτερη αξιολόγηση με θετικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε σχέση με την έρευνα του 2012 έχει αλλάξει λίγο η τάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή της σχολικής μονάδας και τη δική τους και σήμερα εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή αξιολόγησης «Πολύ» (πίνακας Α, σ. 148).

Η δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου μας δίνει απαντήσεις για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα – στόχο, δηλαδή για την μορφή της αξιολόγησης που θεωρούν πιο σημαντική οι εκπαιδευτικοί. Ανάμεσα στην εξωτερική, την εσωτερική μορφή αξιολόγησης, την αυτοαξιολόγηση ή στο συνδυασμό όλων αυτών των μορφών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως προτιμούν την αυτοαξιολόγηση περισσότερο. Παρατηρούμε πως θεωρούν καλύτερο να αξιολογηθούν περισσότερο από το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν και αισθάνονται ασφάλεια. Τα αποτελέσματα το 2012 έδειχναν μία μεγαλύτερη αποφυγή σε κάθε μορφή αξιολόγησης με μεγαλύτερα ποσοστά στο «καθόλου» σε σχέση με την παρούσα έρευνα (πίνακας Β, σ. 148).

Με την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα – στόχος της έρευνας αυτής, δηλαδή με τι θεωρούν ότι πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται περισσότερο με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με την επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης και λιγότερο με την προαγωγή των εκπαιδευτικών και με τη μισθολογική εξέλιξη τους. Προκύπτει λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν βελτιώσεις παντού. Η ανάγκη να μην υπάρχει σύνδεση της αξιολόγησης με την προαγωγή και τη μισθολογική εξέλιξη τους μπορεί να ερμηνευτεί από δύο διαφορετικές πλευρές. Είναι πιθανό να δείχνει ότι δεν έχουν ως αυτοσκοπό το προσωπικό τους όφελος και δεν ενδιαφέρονται να αποκομίσουν κάτι περισσότερο, αλλά μπορεί να ερμηνευτεί και ως φόβος μήπως η αξιολόγηση τους κρίνει αρνητικά και τελικά χάσουν από μία τέτοια σύνδεση, η οποία θα σημαίνει μείωση μισθού και υποβιβασμό τους. Το κράτος πρέπει να μεριμνήσει ώστε να προωθηθούν οι αλλαγές και οι βελτιώσεις για ένα καλύτερο και αποδοτικότερο

εκπαιδευτικό σύστημα με περισσότερα οφέλη για όλους. Παρόλα αυτά όμως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ακόμη και στη σύνδεση της αξιολόγησης με την προαγωγή και τη μισθολογική εξέλιξη τους στην παρούσα έρευνα, καθώς παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά στην «Καθόλου» αυτή σύνδεση σε σχέση με τα ποσοστά που εμφάνισαν στην έρευνα του 2012 (πίνακας Γ, σ. 149).

Στο ερώτημα – στόχο για το φορέα που θεωρούν ότι πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγησή τους δίνει απαντήσεις το τέταρτο ερώτημα του ερωτηματολογίου. Φαίνεται ότι προτιμούν να αξιολογηθούν και εμπιστεύονται περισσότερο το διευθυντή του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και μία ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης, κάτι που δεν εκφραζόταν το 2012 καθώς οι μισοί σχεδόν ερωτώμενοι την θεωρούσαν ανεπιθύμητη (πίνακας Ε, σ. 150). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο στενό εργασιακό τους περιβάλλον ή σε μία ανεξάρτητη αρχή. Αυτό προκύπτει και από την πέμπτη ερώτηση στην οποία η πλειοψηφία θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη μιας ανεξάρτητης αρχής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών αλλά και για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Επιβάλλεται λοιπόν η ύπαρξη μίας ανεξάρτητης αρχής διότι συγκεντρώνει την εμπιστοσύνη της εκπαιδευτικής κοινότητας,

Οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερη ηλικία μπορεί να έχουν περισσότερη ανασφάλεια διότι έρχονται αντιμέτωποι με τους νεότερους που συγκεντρώνουν τα περισσότερα προσόντα. Δεδομένου ότι οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες σπουδές υπόκειται σε περιορισμό το εύρος των ευκαιριών στους μεγαλύτερους για μία προαγωγή. Οι επιλογή των διευθυντών γίνεται πλέον με προσμέτρηση και αξιολόγηση των διαθέσιμων πτυχίων και αυτό κάνει τους μεγαλύτερους να αναζητούν τρόπους να αυξήσουν τα προσόντα τους π.χ. με ένα μεταπτυχιακό. Η οικονομική κρίση έπληξε την εκπαίδευση, καθώς οι μειώσεις των μισθών προκαλούν αδυναμία συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης με καταβολή διδάκτρων. Η επιμόρφωση όμως των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, που είναι το ζητούμενο παγκοσμίως καθώς έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη της οικονομίας. Το κράτος από την πλευρά του θα έπρεπε να δίνει κίνητρα σε όλους να αυξήσουν τα προσόντα τους π.χ. με επιδότηση σπουδών ή με τη διοργάνωση περισσότερων προγραμμάτων ειδικά για εκπαιδευτικούς σε σχολές και πανεπιστήμια, καθώς αυτό αποτελεί επένδυση που θα αποφέρει κέρδος μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.

Πριν από 20 χρόνια δεν υπήρχε τόσο μεγάλη ανάπτυξη στον τομέα της πληροφόρησης και της τεχνολογίας. Έτσι και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε φρόντισε να εξελίξει τις

ικανότητες και να αυξήσει τις γνώσεις που διαθέτει. Συμμετείχε βέβαια σε σεμινάρια τα οποία λειτουργούν συμπληρωματικά αλλά ίσως αυτό δεν είναι αρκετό διότι οι σημερινοί μαθητές είναι τόσο εξοικειωμένοι με τη νέα τεχνολογία που οι καθηγητές τους πρέπει να «τρέξουν» για να μπορούν να τους κατανοήσουν. Στην διαρκώς εξελισσόμενη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη σημερινή κοινωνία είναι επιτακτική η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παλαιότερα, ένα μεγάλο ποσοστό δεν συνέχιζε τις σπουδές του πέραν του βασικού πτυχίου, καθώς αυτό ήταν αρκετό για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο σχολείο. Σήμερα απαιτούνται περισσότερα προσόντα, όπως το πτυχίο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, το πτυχίο ειδικής αγωγής για θέσεις εργασίας με παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, τα μεταπτυχιακά για διοικητικές θέσεις, οι εξειδικεύσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διότι είναι πλέον αναγκαία η ύπαρξη εκπαιδευτικής μέριμνας μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων κ.λπ. Στην σημερινή εποχή κάθε νέος προσπαθεί να αποκτήσει όλο και περισσότερα πτυχία, να κάνει όσο το δυνατόν περισσότερες σπουδές προκειμένου να έχει περισσότερες ευκαιρίες για εργασία και σε άλλες χώρες πλην της δικής του.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα από σημαντικότερα θέματα και για αυτό και πρέπει να γίνει περισσότερη έρευνα και προσεκτικός σχεδιασμός ώστε να βρεθεί ο πιο αποδεκτός τρόπος αξιολόγησης που θα οδηγήσει στο άριστο αποτέλεσμα για όλους. Θα ήταν θεμιτό, για παράδειγμα, να ερευνηθεί περισσότερο γιατί εμπιστεύονται λιγότερο τον περιφερειακό διευθυντή, τον προϊστάμενο επιστημονικής καθοδήγησης, τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου ή τον διευθυντή εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους. Ποια στοιχεία και χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν και τάσσονται κατά; Επίσης να ερευνηθεί αν θα ήθελαν την αξιολόγηση από τους μαθητές τους με τους οποίους έχουν καθημερινή επαφή. Πως θα τους φαινόταν μία αξιολόγηση από τους γονείς των μαθητών τους; Θα είχε πραγματικά μεγάλο ενδιαφέρον μία έρευνα γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς. Μία άλλη έρευνα που θα φώτιζε περισσότερο την διστακτικότητα και την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αφορά την σύνδεσή της με την κρατική χρηματοδότηση. Ίσως να μην φαίνεται η ύπαρξη άμεσης σχέσης με την αξιολόγηση αυτή καθαυτή, αλλά οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία επηρεάζουν την απόδοση όλων των συνταλεστών της, όπως φυσικά και των εκπαιδευτικών.

Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν τα τελευταία χρόνια με έναν ολοένα και αυξανόμενο αριθμό από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αυτό και μόνο το φαινόμενο δημιουργεί πλείστα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πως είναι δυνατόν να παράγει έργο ένας εκπαιδευτικός που αλλάζει σχολείο κάθε χρόνο, που ο χρόνος παραμονής του στην ίδια

σχολική μονάδα μπορεί να είναι από ένα μήνα έως και εννέα μήνες στην καλύτερη περίπτωση; Πως θα συνεργαστεί με ανθρώπους που δεν έχει το χρόνο να γνωριστεί μαζί τους; Πως θα οργανώσει και θα προτείνει ή θα υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα όταν δεν θα είναι στο ίδιο σχολείο όταν εγκριθούν; Πως θα προωθήσει ευρωπαϊκές συνέργιες με άλλα σχολεία όταν οι προτάσεις θα υλοποιηθούν το επόμενο έτος που μάλλον θα βρίσκεται σε άλλο σχολείο; Πως αξιολογείται το έργο των αναπληρωτών; Η απάντηση είναι πως δεν αξιολογείται. Όταν ένας εκπαιδευτικός αγωνιά κάθε χρόνο αν θα έχει δουλειά ή όχι πως είναι δυνατόν να δώσει τον εαυτό του και να επενδύσει στην αβεβαιότητα; Εκτός όμως από τους αναπληρωτές και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατό να έχουν μέγιστες αποδόσεις διότι πρέπει να περιμένουν κάθε χρόνο καινούργιους συναδέλφους με τους οποίους πρέπει γρήγορα να μάθουν να συνεργάζονται.

Τι συμβαίνει με τους διαθέσιμους πόρους και τον εξοπλισμό; Πως θα διδάξει πληροφορική ο εκπαιδευτικός που δεν έχει υπολογιστές; Τι θα γίνει με τις ενοποιήσεις των κλάδων που οδηγούν εκπαιδευτικούς σε απόγνωση; Όταν για παράδειγμα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν οικονομικά μαθήματα στο γενικό λύκειο, ενώ έχουν σπουδάσει στην σχολή τουριστικών επαγγελμάτων ή στην σχολή οικιακής οικονομίας; Πως θα αξιολογηθούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί; Θα κριθούν λόγω λάθους τοποθέτησης ως «ελλιπής». Γιατί λοιπόν να θεωρούν αποδεκτή οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης όταν θα είναι εξαρχής σε λάθος θεμέλια η εφαρμογή της; Η ενοποίηση των κλάδων και η αποφυγή διορισμών είναι μόνο δύο παραδείγματα που επιφέρουν μεγάλες εξοικονομήσεις στις κρατικές δαπάνες. Όμως αυτή η εξοικονόμηση πόρων είναι ο εχθρός της ποιότητας που επιδιώκεται στην εκπαίδευση σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (2007). *Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το νέο τρόπο πρόσληψής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ιόνιος Λόγος-Τμήμα ιστορίας-Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Επιστημονική περιοδική έκδοση, τόμος Α΄*. Κέρκυρα: Εκδόσεις Ιονίου Πανεπιστημίου. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2018, από <https://history.ionio.gr/gr/publications/ionios-logos/volume-a/>
- Αθανασιάδης, Χ. (2001). *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982 – 2000*. Στο: Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχιμο. Ανακοίνωση Α' ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης. (26-9-2018) *Απεργία-Αποχή από κάθε αξιολόγηση - αυτο-αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/elme-thessalonikis-apergia-apohi-apo-kathe-axiologisi-aytoaxiologisi>
- Ανακοίνωση Α' ΕΛΜΕ Κυκλάδων.(9-10-2018). *Απεργία-Αποχή από όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/elme-kykladon-apergia-apohi-apo-oles-tis-diadikasiaes-axiologisis>
- Ανακοίνωση Αντεπίθεσης Εκπαιδευτικών. (10-10-2018). *Αγónας Διάρκειας για να μην περάσει η αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 11 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.okde.gr/archives/8216>
- Ανακοίνωση Συντονιστικό Αναπληρωτών Αδιόριστων Εκπαιδευτικών. (11-10-2018). *Το νέο σύστημα του υπουργείου είναι «αιτία πολέμου»*. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/syntonistiko-anapliroton-adioriston-ekpaideytikon-neo-systima-toy-ypourgeiou>
- Ανακοίνωση Συλλόγου ΠΕ "Η Αθηνά". (11-10-2018). *Μαζικοί μόνιμοι διορισμοί τώρα με βάση το πτυχίο και την προϋπηρεσία*. Ανακτήθηκε 12 Οκτωβρίου, 2018, από [http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/sylogos-pe-i-athina-mazikoi-monimoi-diorismoi-tora-me-vasi-ptyhio-kai-tin](http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/sylogos-pe-i-athina-mazikoi-monimoi-diorismoi-tora-me-vasi-ptyhio-kai-tin-proypηρεσία)
- Α΄ Σύλλογος Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε. (2014). *Δ.Ο.Ε. – Ο.Λ.Μ.Ε.: Επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 29 Αυγούστου, 2018, από <http://www.a-athinon.gr/?p=4757>
- Ανδρινόπουλος, Γ., Γλαρέντζου, Ε., Παπαδαντωνάκης, Α. (2012). *Μελέτη του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. με θέμα: «Νέο Βαθμολόγιο – Μισθολόγιο – Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών»* Αθήνα : ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2018, από <http://kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/11/misth211112.pdf>
- Αντωνίου, Δ. (1988). *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833 – 1929) τόμος β΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου, 2018, από http://www.iaen.gr/ta_programmata_tis_mesis_ekpaidefsis_1833_1929__t_b_-b-29*7.html
- Αντωνίου, Δ. (1991). *Αναζητώντας καθηγητές για το πανεπιστήμιο. Η περίπτωση του Κωνσταντίνου Μ. Κούμα*. Αθήνα: Περιοδικό Μνήμων τόμος 13^{ος}. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου, 2018, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/download/7983/7793>

- Ανδρέου, Α. (1992). «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία*», στο: Ανδρέου, Α. (εισαγωγή-επιμέλεια): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Βεργίδης, Δ. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Επιστήμη και κοινωνία, τεύχος 29 (σ. 97-126). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2018, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/871/894.pdf>
- Γαβρόγλου, Κ. (2018). *Η λύση περνά μέσα από την αλλαγή νοοτροπιών* Συνέντευξη στην Μιχοπούλου Α.: Εφημερίδα Documento (7/10/2018 σ. 25). Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2018, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/7_10_18_%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%A5%CE%9E%CE%97_%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Διάυλος.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). *Έρευνα: Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 101 (σ. 83-88) (όπ. αναφ. στο Βεργίδης, Δ., 2012).
- Δάρρα, Μ. (2018). *Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις μαθήματος Διοίκηση Ολικής ποιότητας. ΜΠΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων ΑΤΕΙΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δίκτυο Ευρυδίκη (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου, 2018, από <http://www.euatschools.gr/site/downloads/yliko/Eurydice3.1.pdf>,
- Δίκτυο Ευρυδίκη (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε 28 Ιουλίου, 2018, από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-el>
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2013). Επιστολή με θέμα: Υ.ΠΑΙ.Θ. – *Νόμος για την αξιολόγηση... από την κατάψυξη*. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2018, από http://sylllogosmakrygiannis.gr/wp-content/uploads/2013/11/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%A0.%CE%94-152_2013.pdf
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2014). *Εξώδικο για την απεργία – αποχή από την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2018, από <http://www.a-athinon.gr/?p=4759>

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2015). Κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ET 2020)-*Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*. *EE C 417 της 15.12.2015, σ.25-35*. Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου, 2018, από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (3-9-2007). *Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2018, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή Περιφερειών. *Επανεξέταση της εκπαίδευσης : Επένδυση σε δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. Ανακτήθηκε 5 Αυγούστου, 2018, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52012DC0669>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2017 Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού*. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2018, από https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο (2001). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Φεβρουαρίου 2001 περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση 2001/166/EK*. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2018, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001H0166&from=EL>

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Θεριανός, Κ., Ζούζουλα, Ε. (2004). *Δημήτρης Γληνός. Ο αγωνιστής δάσκαλος, ο ριζοσπάστης παιδαγωγός*. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τεύχος 60-61. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου, 2018, από http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=400:%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%AE%CF%84%CF%81%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CF%8C%CF%82-%CE%BF-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82-%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CF%82,-%CE%BF-%CF%81%CE%B9%CE%B6%CE%BF%CF%83%CF%80%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CF%8C%CF%82&catid=55&Itemid=102

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Ανακτήθηκε

20 Ιουλίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%A0%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%20B%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf,

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Ανακτήθηκε

20 Ιουλίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%92-%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20B%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf,

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος ΙΙ: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου, 2018, από

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%92-%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%20%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης»* Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου, 2018, από

http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%94%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012/%CE%92-%CE%92%CE%91%CE%98%CE%9C%CE%99%CE%91%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%CE%94%CE%95%CE%9A_2012.pdf

Ίσαρη, Φ., Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογίας έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου 2018, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

- Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. (2003). *Το «εγχειρίδιο» του υποταγμένου εκπαιδευτικού ή το καθηκοντολόγιο της χειραγώγησης με βάση της Υ.Α. 130 (τ'Β, 16.10.02)*. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 63-64, σελ. 23-25. Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου, 2018, από http://antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=540:%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D&catid=59&Itemid=102
- Καλόγηρος, Β. (2015). *Συνεχίζεται η μάχη της αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2018, από <https://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arthro/776082/sunehizetai-i-mahi-tis-axiologisis>
- Καπαχτσής, Β., Παπαβασιλείου, Ι. (2018). *Μεντορική: Από τον έλεγχο και την επιστασία στην ομαδική συνεργατική καθοδήγηση*. 2ο επιστημονικό συνέδριο της ελληνικής εταιρείας εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2018, από http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/05/perilipsis_book-7.pdf
- Καραφύλλης Α. (2001). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις «Εκθέσεις Επιθεωρηθέντων Σχολείων και Δημοδιδασκάλων» στη δεκαετία του 1950-1960*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 58. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου, 2018, από http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=844
- 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. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Περιοδικό: Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τεύχος 30: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2007) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, β' έκδοση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2009). *Σύντομη ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου, 2018, από <https://ekpaideysi.espivblogs.net/?p=1679>
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Καυιάλης, Α., Ραμπίδης, Κ., (2006). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας*. Εκπαίδευση & Επιστήμη, τεύχος 3, σ. 257-273. Ανακτήθηκε 9 Ιουλίου, 2018, από http://journal.primedu.uoa.gr/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf
- Κόλλια-Παρασκευοπούλου, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Open education, 4(1). Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2018, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726>.
- Κορδής, Ν. (2018). *Η κατάργηση της τιμωρητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και οι αμετανόητοι νοσταλγοί της* Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2018, από <http://www.ipaideia.gr/paideia/i-katargisi-tis-timoritikis-aksiologisis-ton-ekpaideutikon-kai-oi-ametanoitoi-nostalgoi-tis>
- Κοτσιφάκης, Θ. (2018). «*Επιτέλους! Χωρίς τιμωρητική αξιολόγηση στην εκπαίδευση*». Ανακτήθηκε 1 Αυγούστου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/epiteloyis-horis-timoritiki-axiologisi-stin-ekpaideysi>
- Κουρμούσης, Γ. (1992). *Λεξικό Marketing*. Αθήνα: Interbooks.
- Κυριακίδης, Α., Πασιαρδής Π. (2006). *Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κοινοπραξία «Αθηνά».
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι. (2009). *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού* Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 26 Ιουλίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf>
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας Θ. (2009). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 26 Ιουλίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπάκας, Θ. (2014). Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων του μαθήματος «*Εισαγωγή στην εκπαιδευτικά πολιτική*». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2018, από http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/97068/mod_resource/content/2/6.%20%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82.pdf
- Νίκα, Μ. (2018). *Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις μαθήματος Διοίκηση Ολικής ποιότητας. ΜΠΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων ΑΤΕΙΘ.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Τεχνική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2018, από http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_03.pdf

ΟΛΜΕ (2002). *Επιστολή προς τα Δ.Σ. των ΕΛΜΕ*. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2018, από <http://www.parenavasis.gr/old-site/ax/n261202b.htm>

Ο.Λ.Μ.Ε. (2014). *Το εξώδικο της Ο.Λ.Μ.Ε. στο ΥΠΑΙΘ για την απεργία – αποχή από την διαδικασία αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2018, από <https://olmesch.files.wordpress.com/2014/12/exodikoaergiaapoxi03102014.pdf>

Παμουκτσόγλου, Α. (2001), *Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τεύχος 5, 2001 σελ.81-91. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos5/08%20pamouktsoglou%2081-91.doc>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σ. 357 – 390*. Ανακτήθηκε 9 Αυγούστου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών Επιτυχόντων Α.Σ.Ε.Π. (12-10-2018). *Τι θα συμβεί με την μοριοδότηση των γραπτών διαγωνισμών του Α.Σ.Ε.Π. στο νέο σύστημα προσλήψεων – διορισμών εκπαιδευτικών*; Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2018, από <http://www.alfavita.gr/arhron/anakoinoseis/ti-tha-symvei-me-tin-moriiodotisi-ton-grapton-diagonismon-toy-asep-sto-neo>

Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων. (2013). *Κριτική της ΠΕΣΣ στο σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2018, από https://www.gdimitrakopoulos.gr/files/sxoliko_i_sym_axiol.pdf

Παπαδόπουλος, Γ., Γόγουλου Α., Γουλή Ε., Χούσου Ε. (1999). *Το Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τεύχος 1, σ.158-171. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. (2014). *«Η Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. Επέδωσε στο Υ.ΠΑΙ.Θ. εξώδικο για την αξιολόγηση»*. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου, 2018, από http://seepea-stella.blogspot.com/2014/11/blog-post_214.html

Ρέππας, Χ. (2014). *Για τη μεταρρύθμιση του 1997*. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τεύχος.106, σ. 69-77. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018, από <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/06/14/%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B5%CE%BE%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%84%CE%BF%CF%85-98-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%BC%CE%B5/>

Ρόντος, Κ., Παπάνης, Ε. (2006). *Στατιστική έρευνα-Μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Σιδέρης.

Σάμιος, Π. (2014). *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 107, σ. 69-86. Ανακτήθηκε 24 Ιουλίου, 2018, από http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_107.pdf

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2. Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2018, από <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζιώρας, Π. (2018). *Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*. Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις μαθήματος Διοίκηση Ολικής ποιότητας. ΜΠΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων ΑΤΕΙΘ.

Τρίκας, Μ., Κασιμάτη, Α. (2018). *Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων : Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”, τόμος 6, τεύχος 3. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου, 2018, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teyxos_6_3_1.pdf

ΥΠΕΠΘ. (2010). *Πρόταση αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου, 2018, από http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου, 2018, από <http://www.minedu.gov.gr/rss/8923-01-10-12-aksiologisi-toy-ekpraideytikoy-ergoy-kathos-kai-toy-ergoy-ton-ekpraideytikon>.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. Απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου, 2018, από <http://www.edutest.gr/edutest/files/eyrimata-diavouleysis.xls>

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 24 Σεπτεμβρίου, 2018. από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>

Χατζηδήμου, Δ. (1999). *Η Κατάργηση της Επετηρίδας και ο Τρόπος Αντικατάστασής της*.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τεύχος 1, σ.110-113. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Ξένη βιβλιογραφία

Aliaga, M. & Gunderson, B. (2000) *Interactive Statistics.. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall. Coll.*

Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an educational revolution*, London: Victor Gollanz. (όπ. αναφ. στο Μαρκόπουλος, Ι., Λουριδάς Π. 2010. *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 14). Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education, sixth edition*. Routledge: e-library. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/research-methods-in-education-sixth-edition.pdf>

Davies, D., Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Berkshire: NFER. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2018, από <https://www.nfer.ac.uk/media/1407/91083.pdf>

Dressel, P.L. (1976). *A Handbook of Academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass. (όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, Ε., 2002. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα: Γρηγόρης).

European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 8 Αυγούστου, 2018, από https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf

Galloway, C. (1975). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill. (όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, Ε., 2002. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Αθήνα: Γρηγόρης).

Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology. Methods & Techniques*. New Delhi New Age International (P) Ltd. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/agr.oth.lib.17.pdf>

Kottler, P. (2001). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ*. Αθήνα : Γκιούρδας.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell (όπ. Αναφ. στο Μαρκόπουλος, Ι., Λουριδάς Π. 2010. *Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 14). Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου, 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf

Psacharopoulos, G. (1995). *Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators*. New Direction for Program Evaluation, pp. 93-104.

Νομοθεσία

Αναγκαστικός νόμος υπ' αριθ. 767/5-7-1937. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 255. Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως. Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGD01EdiTTk5ndtvSoClrL8M3utSzAwpFh5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuWkZ5Wr6mVba8hHbhYZcPD1MT7y916etO1IMAg_2SPIU

Αναγκαστικός Νόμος. υπ' αριθ. 59/30-6-1967. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 110. *Περί καταργήσεως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wH7keqHOyZzJHdtvSoClrL8ulSU3Qvcpf95MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuRfUvQBLpRVaFRBE-CKEG8ivOichceeMcBNh42-vXeXX

Βασιλικό Διάταγμα 1915. *Υπουργείο Εσωτερικών, τμήμα εκδόσεων και γραμματειακής λογιστικής εξυπηρέτησης. Διαρκή Κώδικας Νομοθεσίας, τόμος 32 Εκπαιδευτική Νομοθεσία (σελ. 470)*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018, από http://users.sch.gr/gkaripid/f%201%20%20Nomothesia/Nomos/tomos_32.pdf

Εγκύκλιος Γ1/37100/31-3-2010. *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100_2010.pdf

Νομοθετικό Διάταγμα 1 της 5-5-1926. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 144. *Περί περιορισμού, καταργήσεως κ.λπ, θέσεων εν τη Μέση και δημοτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHASqbALoqghXdtvSoClrL8VngElbqsA6B5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuf0aGcvHtrPPskrHLXEV9nuwrhFN2qn_0QXJloage1e-

Νομοθετικό Διάταγμα 3 της 7-5-1926. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 143. *Περί των διδακτικών βιβλίων της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHASqbALoqghXdtvSoClrL8zFLpBf_Zex5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuT5ilw_gBgtj2Zd4QzaGvEi5WCGgiwOxkcTqBtv5xSF8

Νομοθετικό Διάταγμα. υπ' αριθ. 4379/24-10-1964. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 182. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδεύσεως*. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, από <http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFtG1hLmXKMFHdtvSoClrL8P4476sndBGZ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knB>

[zLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIubJKUzkR1yyxGIWrp5zLbGrP4NDeUUJ0hsVU6O58mYqt](http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGL8WUPPJney3dtvSoClrL8MlragaduPJbtI9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMOEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijCDsxyQVpYzog2pW9HB-o6E9JqoKboLEb6134sDLtr1Q)

Νόμος της 3-3-1834. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, , αρ. φύλλου 11. *Περί δημοτικών Σχολείων*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGL8WUPPJney3dtvSoClrL8MlragaduPJbtI9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMOEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijCDsxyQVpYzog2pW9HB-o6E9JqoKboLEb6134sDLtr1Q

Νόμος ΒΤΜΘ'5-10-1895. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 37. *Περί της στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3-4Xpm5RKDXdtvSoClrL889YMamqEfyntI9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNuqAGCF0IfB9HI6qSYtMOEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijPR2_RT0LJhsnkDz6mfjWuTAOFFMrwtRxOFh594Tq3c_

Νόμος υπ' αριθ. 4229/25-7-1929. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 245. *Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των πολιτών*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wE8cLD08eZ_KndtvSoClrL8q6KUEZFb2m55MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuXk2iZtV-bjqjORKwL6VWhhtoeNHzz6zxfyj8IYiu4aY

Νόμος υπ' αριθ. 5802/29-9-1933. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 286. *Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών*. Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wH_ypx3bMpPMXdtvSoClrL8cLojBiiHY515MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuaHJgyYsnUIEn7Qev6-Ccis-Cj1SUD7UFoSfZ9I3tWTE

Νόμος υπ' αριθ. 1811/16-5-1951. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 141. *Περί Κώδικος καταστάσεως των Δημοσίων Διοικητικών Υπαλλήλων*. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsoc/nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHcWy5TcIpA3HdtvSoClrL89ciLegIW2m55MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIud8LDcTEvJwmDWJAYzbCVW4OEjQq6X8i_dsOIQILjRPH

Νόμος υπ' αριθ. 309/20-4-1976. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 100. *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2018, από <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1976-100A>

Νόμος υπ' αριθ. 1304/7-12-1982. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 144. *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wED8PRhve6aLndtvSoClrL8VngElbqsA6B5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuf6KXivdp54KjHQEOWnw_rE5A84j0VPr7rQplpM0S41w

Νόμος υπ' αριθ. 1566/30-9-1985. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 167. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018, από http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Νόμος υπ' αριθ. 2043/19-5-1992. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 79. *Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wF7YkbUtryc43dtvSoClrL8PAiz86_C3XrtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSOYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijCq0C6Aji1iJZ6KSxF9fzJ9EPM_syX1GKMMd9Sp9dkdt

Νόμος υπ' αριθ. 2525/23-9-1997. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 188. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*

Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_2525_1997.pdf

Νόμος υπ' αριθ. 2986/13-2-2002. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 24. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_2986_2002.pdf

Νόμος υπ' αριθ. 3848/19-5-2010. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 71. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%9D_3848_2010.pdf

Νόμος υπ' αριθ. 3966/24-5-2011. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 118. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές*

διατάξεις. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%9D_3966_2011%2C%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1%20%CE%A0%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf

Νόμος υπ' αριθ. 4142/9-4-2013. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 83. *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEaosRGzKxO6XdtvSoClrL8u8Ba_xZ1WCXtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijBBgR9Wg0msjvKvdC7XVwfsv9ybntsLnBd4rya6_Qfh8

Νόμος υπ' αριθ. 4172/23-7-2013. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 167. *Φορολογία εισοδήματος, επείγοντα μέτρα εφαρμογής του ν. 4046/2012, του ν. 4093/2012 και του ν. 4127/2013 και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου, 2018, από

http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEaosRGzKxO6XdtvSoClrL8tP77J3eAjAx5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIufIffsXQ5hV32_OJIfQiGThUs-bR_-pzcgWXeogLnqDYv

Νόμος υπ' αριθ. 4547/12-6-2018. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 102. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστηρίξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου, 2018, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 127/12-2-1977. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 40. *Περί οργανώσεως και λειτουργίας παρά το Κ.Ε.Μ.Ε. Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΑΜΕ)*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHit7hKgnQ3o3dtvSoClrL8n2mlCsr5UbztII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijGk6sbU87dvyFsIOQOQ8GeORQTVStzaCxbVobVn9aTml

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 459/14/6/1978. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 93. *Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΑΜΕ)*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idoocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wFPP_IPXvEuPndtvSoClrL8vJ4GKx8iICXtII9LGdkF53UIxsx942CdyqxSQYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WIsluV-

[nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijHUOI65gysKu0bjjV6mBupvpX9ilyGE3RceNfop4fJ01](http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGrY_r85_PxvndtvSoClrL8xnlx3_1FgALtll9LGdkF53UIxsx942CdyqxSOYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WlsluV-.nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijHUOI65gysKu0bjjV6mBupvpX9ilyGE3RceNfop4fJ01)

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 255/13-4-1979. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 71. *Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΔΕ) και συμπλήρωσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π.Δ/τος*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGrY_r85_PxvndtvSoClrL8xnlx3_1FgALtll9LGdkF53UIxsx942CdyqxSOYNUqAGCF0IfB9HI6qSYtMQEkEHLwnFqmgJSA5WlsluV-.nRwO1oKqSe4BIOTSpEWYhszF8P8UqWb_zFijBWilyxVGxrHcE8Jm6nTAxSK0zwrqw7HLFJleprox2fG

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 250/10-8-1992. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 138. *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2018, από [http://peklamias.sch.gr/nomoi/FEK138-10081992\(PD250\).pdf](http://peklamias.sch.gr/nomoi/FEK138-10081992(PD250).pdf)

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 320/25-8-1993. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 138. *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wGldAs1HD7Xe3dtvSoClrL8aRmGcrk2DyZ5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K-tD6SIuclOFadwr-zvppD_whQwE_N1Wa31_5Y778U60Rhv3MuT

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 140/20-5-1998. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 107. *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_140_1998.pdf

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 152/5-11-2013. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 240. *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%94_152_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_5_11_2013.pdf

Συμβούλιο της Επικρατείας: Απόφαση 1882/2017. *Σύστημα πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών και κράτος δικαίου*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018, από <https://www.sakkoulas-online.gr/news/ste-1882-2017-systima-proslipsis-anapliroton-ekpaidevtikon-kai-kratos-dikaiou/>

Συντακτική Απόφαση της 9^{ης}/1/1926. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 7. *Περί καταργήσεως των Διοικητικών και υπηρεσιακών Συμβουλίων και Επιτροπών των διαφόρων*

Υπουργείων και του Ανώτατου Δικαστικού Συμβουλίου. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHASqbALoqghXdtvSoClrL8kY_IXd9bfk8pCCmqt4mgGEHlbmahCJFQEmRQwePEviF8EeCoaT0MAKztT3Sb63xk3Vkl3PiCQ3RL0VYQqjKiogfu8Gq1RKKQmyoZK8o4WQOTmkZyOoO_haLTPxa9jTrmdPRfn6brfSVm93H1k4pXRg

http://www.et.gr/idsocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHASqbALoqghXdtvSoClrL8kY_IXd9bfk8pCCmqt4mgGEHlbmahCJFQEmRQwePEviF8EeCoaT0MAKztT3Sb63xk3Vkl3PiCQ3RL0VYQqjKiogfu8Gq1RKKQmyoZK8o4WQOTmkZyOoO_haLTPxa9jTrmdPRfn6brfSVm93H1k4pXRg

Σύσταση 2001/166/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ε.Ε της 12/2/2001. *Περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στην σχολική εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου, 2018, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32001H0166>

Σχέδιο Υπουργικής Απόφασης (2002). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών & των Στελεχών της Εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2018, από http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/2_axiologisi.htm

Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 133348/09-10-1971. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος β, αρ. φύλλου 804. *Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδύσεως.* Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2018, από http://www.et.gr/idsocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wH6OdzTzBzql3dtvSoClrL8MVaM2myDRKV5MXD0LzQTLf7MGgcO23N88knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K-td6SIuc3TiQZw7JPIrWYK8itBFGFOJsDz9Y9aTFIzqw5N2Nvl

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.* Ανακτήθηκε 2 Ιουλίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_%CE%942_1998.pdf

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 1340. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και των συλλόγων των διδασκόντων.* Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου, 2018, από http://www.et.gr/idsocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wHghqNAYvmYB3dtvSoClrL8SzkdMKJot97NZ8op6Z_wSuJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtfttNX26Ily-FezjYvJMzMZGEOX14-s4ze3ll1E5u1jo

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15-03-2013. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 2, αρ. φύλλου 614. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.* Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου, 2018, από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/YA_30972%20CE%931_2013.pdf

Υπουργική Απόφαση αριθμ. Φ.351.1/ 22 / 141872 /Ε3/04-09-2018. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 2. αρ. φύλλου 3813. *Παράταση προθεσμίας.* Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2018, από <http://www.et.gr/idsocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHk->

[ZeQumndtvSoClrL8B-0IHkQebey4ndCieBbLVuJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtffif33aJrRxBgJ8YPMSCV-4i_2uLqdM35DCf_VHPPeiQ](#)

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.351.1/49/167596/Ε3/15-10-2018. Εφημερίδα της κυβερνήσεως, τεύχος 2. αρ. φύλλου 4511. Ανακτήθηκε 16 Οκτωβρίου, 2018, από_ <http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK->

[ZeQumndtvSoClrL8bH1FW5GYcFotiDow6HITE-JInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRjQZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLMtRHHwxRed4N1Jwp2eD2KKmQJVp4JxfeVgABnWt969Fd9](#)

Γλωσσάριο

ΑΔΙΠ : Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. : Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΑΕΕ : Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Α.Ε..Ι. : Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Α.Ν. : Αναγκαστικός Νόμος

Α.Σ.Ε.Π. : Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε : Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Δ.Ε. : Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΔΝΤ : Διεθνές Νομισματικό Ταμείο

Δ.Ο.Ε. : Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος

Ε.Α.Π.: ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ε.Β.Π. : Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Ε.Ε.Π. : Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚ : Εκπαίδευση και Κατάρτιση
ΕΚΤ : Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα
Ε.Λ.Μ.Ε. : Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΙΕΠ : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
ΚΕ.Δ.Δ.Υ. : Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Ε. : Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Σ.Υ. : Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Μ.Μ.Ε. : Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ν.Δ. : Νομοθετικό Διάταγμα
Ο.Λ.Μ.Ε. : Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.ΕΠ.ΕΚ. : Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών
ΠΑΤΕΣ : Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
Π.Ε. : Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Π.Ε.Κ. : Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΕ.Κ.Ε.Σ : Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Π.Ε.Σ.Σ : Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων
Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ο.Σ.Ε.Ε.Π.Ε.Α. : Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής
Σ.Β. : Συντελεστής Βαρύτητας
ΣΕΛΔΕ : Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΕΤΕ : Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΜΕ : Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Σ.Μ.Α. : Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
Σ.τ.Ε. : Συμβούλιο της Επικρατείας
Τ.Ε.Ι. : Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΤΠΕ : Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Υ.Α. : Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Π.Ε.Θ. : Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ : Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακες αποτελεσμάτων των ερωτήσεων

Πίνακας 5.1 : Ερώτηση 1^η – Περιγραφικά Στατιστικά

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος	211	3,57	,689
Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	211	3,49	,713
Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας	211	3,34	,767
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού	211	3,30	,799
Valid N (listwise)	211		

Πίνακας 5.2 : Ερώτηση 1^η - Απαντήσεις

		Count	Column N %
Αξιολόγηση	Καθόλου	5	2,4%
Εκπαιδευτικού	Λίγο	9	4,3%
Συστήματος	Αρκετά	57	27,0%
	Πολύ	140	66,4%

Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης	Καθόλου	5	2,4%
	Λίγο	12	5,7%
	Αρκετά	68	32,2%
	Πολύ	126	59,7%
Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας	Καθόλου	7	3,3%
	Λίγο	17	8,1%
	Αρκετά	84	39,8%
	Πολύ	103	48,8%
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού	Καθόλου	7	3,3%
	Λίγο	24	11,4%
	Αρκετά	79	37,4%
	Πολύ	101	47,9%

Πίνακας 5.3 : Ερώτηση 2^η – Περιγραφικά Στατιστικά

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης	211	2,57	,955
Μορφές Εσωτερικής Αξιολόγησης	211	3,18	,796
Μορφές Αυτοαξιολόγησης	211	3,45	,705
Συνδυασμός Μορφών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού	211	3,25	,778
Valid N (listwise)	211		

Πίνακας 5.4 : Ερώτηση 2^η - Απαντήσεις

		Count	Column N %
Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης	Καθόλου	31	14,7%
	Λίγο	67	31,8%
	Αρκετά	74	35,1%

	Πολύ	39	18,5%
Μορφές Εσωτερικής Αξιολόγησης	Καθόλου	5	2,4%
	Λίγο	36	17,1%
	Αρκετά	86	40,8%
Μορφές Αυτοαξιολόγησης	Πολύ	84	39,8%
	Καθόλου	3	1,4%
	Λίγο	17	8,1%
	Αρκετά	73	34,6%
	Πολύ	118	55,9%
	Καθόλου	8	3,8%
Συνδυασμός Μορφών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού	Λίγο	20	9,5%
	Αρκετά	95	45,0%
	Πολύ	88	41,7%

Πίνακας 5.5 : Ερώτηση 3^η – Περιγραφικά Στατιστικά

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Συστήματος	211	3,43	,742
Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου	211	3,39	,806
Ενίσχυση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	211	3,25	,844
Ανάδειξη "Καλών" Πρακτικών Εκπαιδευτικών και Στελεχών	211	3,33	,788
Πρααγωγή Εκπαιδευτικών	211	2,72	1,048
Μισθολογική Εξέλιξη Εκπαιδευτικών	211	2,47	1,139
Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	211	3,39	,737
Valid N (listwise)	211		

Πίνακας 5.6 : Ερώτηση 3^η - Απαντήσεις

		Count	Column N %
Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Συστήματος	Καθόλου	5	2,4%
	Λίγο	17	8,1%
	Αρκετά	72	34,1%
	Πολύ	117	55,5%
Βελτίωση Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου	Καθόλου	9	4,3%
	Λίγο	16	7,6%
	Αρκετά	69	32,7%
	Πολύ	117	55,5%
Ενίσχυση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	Καθόλου	10	4,7%
	Λίγο	25	11,8%
	Αρκετά	78	37,0%
	Πολύ	98	46,4%
Ανάδειξη "Καλών" Πρακτικών Εκπαιδευτικών και Στελεχών	Καθόλου	8	3,8%
	Λίγο	18	8,5%
	Αρκετά	82	38,9%
	Πολύ	103	48,8%
Προαγωγή Εκπαιδευτικών	Καθόλου	33	15,6%
	Λίγο	54	25,6%
	Αρκετά	63	29,9%
	Πολύ	61	28,9%
Μισθολογική Εξέλιξη Εκπαιδευτικών	Καθόλου	57	27,0%
	Λίγο	50	23,7%
	Αρκετά	51	24,2%
	Πολύ	53	25,1%
Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών	Καθόλου	4	1,9%
	Λίγο	20	9,5%
	Αρκετά	77	36,5%
	Πολύ	110	52,1%

Πίνακας 5.7 : Ερώτηση 4^η – Περιγραφικά Στατιστικά

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Περιφεριακός Διευθυντής	211	1,71	,822
Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης	211	2,49	,938
Συντονιστής Εκπαίδευσης	211	2,47	,963
Διευθυντής Εκπαίδευσης	211	2,16	1,014
Σύλλογος Διαδασκόντων	211	2,91	,976
Διευθυντής Σχολείου	211	2,81	,972
Υποδιευθυντής Σχολείου	211	2,37	1,008
Εκπαιδευτικός	211	3,07	,910
Ανεξάρτητη Αρχή	211	2,53	1,196
Valid N (listwise)	211		

Πίνακας 5.8 : Ερώτηση 4^η - Απαντήσεις

		Count	Column N %
Περιφερειακός Διευθυντής	Καθόλου	104	49,3%
	Λίγο	72	34,1%
	Αρκετά	28	13,3%
	Πολύ	7	3,3%
Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης	Καθόλου	38	18,0%
	Λίγο	60	28,4%
	Αρκετά	85	40,3%
	Πολύ	28	13,3%
Συντονιστής Εκπαίδευσης	Καθόλου	39	18,5%
	Λίγο	65	30,8%
	Αρκετά	75	35,5%
	Πολύ	32	15,2%
Διευθυντής Εκπαίδευσης	Καθόλου	67	31,8%
	Λίγο	71	33,6%
	Αρκετά	46	21,8%
	Πολύ	27	12,8%
Σύλλογος Διαδασκόντων	Καθόλου	25	11,8%
	Λίγο	36	17,1%
	Αρκετά	84	39,8%
	Πολύ	66	31,3%
Διευθυντής Σχολείου	Καθόλου	24	11,4%
	Λίγο	51	24,2%
	Αρκετά	77	36,5%
	Πολύ	59	28,0%
Υποδιευθυντής Σχολείου	Καθόλου	52	24,6%
	Λίγο	59	28,0%
	Αρκετά	70	33,2%
	Πολύ	30	14,2%
Εκπαιδευτικός	Καθόλου	18	8,5%
	Λίγο	26	12,3%
	Αρκετά	90	42,7%
	Πολύ	77	36,5%
Ανεξάρτητη Αρχή	Καθόλου	62	29,4%
	Λίγο	37	17,5%
	Αρκετά	50	23,7%
	Πολύ	62	29,4%

Πίνακας 5.9 : Ερώτηση 5^η – Περιγραφικά Στατιστικά

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Διασφάλιση Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας και Αντικειμενικότητας της Αξιολόγησης	211	2,93	1,102
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πολιτικών και Δομών	211	2,94	1,061
Valid N (listwise)	211		

Πίνακας 5.10 : Ερώτηση 5^η - Απαντήσεις

	Count	Column N %
Διασφάλιση Εγκυρότητας, Καθόλου	36	17,1%
Αξιοπιστίας και Λίγο	27	12,8%
Αντικειμενικότητας της Αρκετά	63	29,9%
Αξιολόγηση Πολύ	85	40,3%
Αξιολόγηση Καθόλου	31	14,7%
Εκπαιδευτικών Λίγο	32	15,2%
Πολιτικών και Δομών Αρκετά	67	31,8%
Πολύ	81	38,4%

Πίνακας 5.11 : Φύλο - Πίνακας Συχνοτήτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	77	36,5	36,5	36,5
Γυναίκα	134	63,5	63,5	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 5.12 : Ηλικία – Πίνακας Συχνοτήτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid έως 30	11	5,2	5,2	5,2
31 - 40	36	17,1	17,1	22,3
41 - 50	76	36,0	36,0	58,3
Άνω των 50 ετών	88	41,7	41,7	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 5.13 : Έτη Προϋπηρεσίας – Πίνακας Συχνοτήτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0 - 5	13	6,2	6,2	6,2
6 - 10	14	6,6	6,6	12,8
11 - 15	71	33,6	33,6	46,4
16 - 20	34	16,1	16,1	62,6
>20	79	37,4	37,4	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 5.14 : Άλλα Προσόντα

Άλλα Προσόντα; Τίποτα	Ναι	Count	7
		Column N %	3,3%
Άλλα Προσόντα:	Όχι	Count	204
		Column N %	96,7%
Επιμορφωτικά Σεμινάρια	Ναι	Count	157
		Column N %	74,4%
	Όχι	Count	54
		Column N %	25,6%

Άλλα Προσόντα: Δεύτερο Πτυχίο	Ναι	Count	43
		Column N %	20,4%
	Όχι	Count	168
		Column N %	79,6%
Άλλα Προσόντα: Μεταπτυχιακό	Ναι	Count	75
		Column N %	35,5%
	Όχι	Count	136
		Column N %	64,5%
Άλλα Προσόντα: Διδακτορικό	Ναι	Count	5
		Column N %	2,4%
	Όχι	Count	206
		Column N %	97,6%
Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών	Ναι	Count	160
		Column N %	75,8%
	Όχι	Count	51
		Column N %	24,2%
Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Γνώσης Η/Υ	Ναι	Count	159
		Column N %	75,4%
	Όχι	Count	52
		Column N %	24,6%

Πίνακες σχέσεων

Πίνακας 5.15α :Σχέση του φύλου με την επιλογή: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος

Crosstab

			Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος			Total
			Καθόλου-Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρας	Count	10	19	48	77
		% within Φύλο	13,0%	24,7%	62,3%	100,0%
	Γυναίκα	Count	4	38	92	134

	% within Φύλο	3,0%	28,4%	68,7%	100,0%
Total	Count	14	57	140	211
	% within Φύλο	6,6%	27,0%	66,4%	100,0%

Πίνακας 5.15β : χ^2 – test σχέσης του φύλου με την επιλογή :
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Συστήματος

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,913 ^a	2	,019
Likelihood Ratio	7,587	2	,023
Linear-by-Linear Association	3,473	1	,062
N of Valid Cases	211		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,11.

Πίνακας 5.16α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

Crosstab

		Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης			Total
		Καθόλου- Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Άνδρας	Count 11	22	44	77
		% within Φύλο 14,3%	28,6%	57,1%	100,0%
	Γυναίκα	Count 6	46	82	134
		% within 4,5%	34,3%	61,2%	100,0%

Φύλο					
Total	Count	17	68	126	211
	% within Φύλο	8,1%	32,2%	59,7%	100,0%

Πίνακας 5.16β : χ^2 – test σχέσης του φύλου με την επιλογή :
Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,476 ^a	2	,039
Likelihood Ratio	6,198	2	,045
Linear-by-Linear Association	2,275	1	,131
N of Valid Cases	211		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,20.

Πίνακας 5.17α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών

Crosstab

			Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και Στελεχών			Total
			Καθόλου-Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Φύλο	Ανδρας	Count	15	30	32	77
		% within Φύλο	19,5%	39,0%	41,6%	100,0%
	Γυναίκα	Count	9	47	78	134

	% within Φύλο	6,7%	35,1%	58,2%	100,0%
Total	Count	24	77	110	211
	% within Φύλο	11,4%	36,5%	52,1%	100,0%

Πίνακας 5.17β : χ^2 – test σχέσης του φύλου με την επιλογή :
Επιμόρφωση και Επιστημονική Υποστήριξη Εκπαιδευτικών και
Στελεχών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,807 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	9,550	2	,008
Linear-by-Linear Association	8,980	1	,003
N of Valid Cases	211		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,76.

Πίνακας 5.18α : Σχέση του φύλου με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών

Crosstab

			Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών		Total
			Ναι	Όχι	
Φύλο	Ανδρας	Count	51	26	77
		% within Φύλο	66,2%	33,8%	100,0%
	Γυναίκα	Count	109	25	134

	% within Φύλο	81,3%	18,7%	100,0%
Total	Count	160	51	211
	% within Φύλο	75,8%	24,2%	100,0%

Πίνακας 5.18β : χ^2 – test σχέσης του φύλου με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Πιστοποιητικό Ξένων Γλωσσών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,091 ^a	1	,014		
Continuity Correction ^b	5,295	1	,021		
Likelihood Ratio	5,940	1	,015		
Fisher's Exact Test				,019	,011
Linear-by-Linear Association	6,062	1	,014		
N of Valid Cases	211				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,61.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 5.19α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

Crosstab

		Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης			Total
		Καθόλου-Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	4	8	35	47
	% within Ηλικία	8,5%	17,0%	74,5%	100,0%
> 40 ετών	Count	13	60	91	164

	% within Ηλικία	7,9%	36,6%	55,5%	100,0%
Total	Count	17	68	126	211
	% within Ηλικία	8,1%	32,2%	59,7%	100,0%

Πίνακας 5.19β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή :

Αξιολόγηση Στελεχών Εκπαίδευσης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,558 ^a	2	,038
Likelihood Ratio	7,111	2	,029
Linear-by-Linear Association	2,995	1	,084
N of Valid Cases	211		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,79.

Πίνακας 5.20α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης

Crosstab

		Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης			Total	
		Καθόλου- Λίγο	Αρκετά	Πολύ		
Ηλικία	<= 40 ετών	Count	13	23	11	47
		% within Ηλικία	27,7%	48,9%	23,4%	100,0%
	> 40 ετών	Count	85	51	28	164

	% within Ηλικία	51,8%	31,1%	17,1%	100,0%
Total	Count	98	74	39	211
	% within Ηλικία	46,4%	35,1%	18,5%	100,0%

Πίνακας 5.20β: χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Μορφές Εξωτερικής Αξιολόγησης
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,702 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	8,976	2	,011
Linear-by-Linear Association	5,922	1	,015
N of Valid Cases	211		

a.0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,69.

Πίνακας 5.21α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης
Crosstab

		Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης				Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	2	15	24	6	47
	% within Ηλικία	4,3%	31,9%	51,1%	12,8%	100,0%
> 40 ετών	Count	36	45	61	22	164
	% within Ηλικία	22,0%	27,4%	37,2%	13,4%	100,0%

Ηλικία						
Total	Count	38	60	85	28	211
	% within Ηλικία	18,0%	28,4%	40,3%	13,3%	100,0%

Πίνακας 5.21β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή :
Προϊστάμενος Εκπαιδευτικής Καθοδήγησης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,365 ^a	3	,039
Likelihood Ratio	10,389	3	,016
Linear-by-Linear Association	3,805	1	,051
N of Valid Cases	211		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,24.

Πίνακας 5.22α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής

Crosstab

		περιφερειακός Διευθυντής				Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	12	18	15	2	47
	% within Ηλικία	25,5%	38,3%	31,9%	4,3%	100,0%
> 40 ετών	Count	92	54	13	5	164
	% within Ηλικία	56,1%	32,9%	7,9%	3,0%	100,0%

Ηλικία						
Total	Count	104	72	28	7	211
	% within Ηλικία	49,3%	34,1%	13,3%	3,3%	100,0%

Πίνακας 5.22β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή :
Περιφερειακός Διευθυντής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,234 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	21,402	3	,000
Linear-by-Linear Association	17,559	1	,000
N of Valid Cases	211		

a. 1 cells (12,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,56.

Πίνακας 5.23α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Διευθυντής Εκπαίδευσης

Crosstab

		Διευθυντής Εκπαίδευσης				Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	8	12	17	10	47
	% within Ηλικία	17,0%	25,5%	36,2%	21,3%	100,0%
> 40 ετών	Count	59	59	29	17	164
	% within Ηλικία	36,0%	36,0%	17,7%	10,4%	100,0%

Ηλικία						
Total	Count	67	71	46	27	211
	% within Ηλικία	31,8%	33,6%	21,8%	12,8%	100,0%

Πίνακας 5.23β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή :
Διευθυντής Εκπαίδευσης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,443 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	14,096	3	,003
Linear-by-Linear Association	12,483	1	,000
N of Valid Cases	211		

πίνακας 5.23β

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,01.

Πίνακας 5.24α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Ανεξάρτητη Αρχή

Crosstab

		Ανεξάρτητη Αρχή				Total
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	7	7	17	16	47
	% within Ηλικία	14,9%	14,9%	36,2%	34,0%	100,0%
> 40 ετών	Count	55	30	33	46	164
	% within Ηλικία	33,5%	18,3%	20,1%	28,0%	100,0%

Ηλικία						
Total	Count	62	37	50	62	211
	% within Ηλικία	29,4%	17,5%	23,7%	29,4%	100,0%

Πίνακας 5.24β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή :
Ανεξάρτητη Αρχή

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,979 ^a	3	,030
Likelihood Ratio	9,295	3	,026
Linear-by-Linear Association	5,562	1	,018
N of Valid Cases	211		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,24.

Πίνακας 5.25α : Σχέση της ηλικίας με την επιλογή : Άλλα Προσόντα:
Διδακτορικό

Crosstab

		Άλλα Προσόντα: Διδακτορικό		Total
		Ναι	Όχι	
Ηλικία <= 40 ετών	Count	3	44	47
	% within Ηλικία	6,4%	93,6%	100,0%

> 40 ετών	Count	2	162	164
	% within Ηλικία	1,2%	98,8%	100,0%
Total	Count	5	206	211
	% within Ηλικία	2,4%	97,6%	100,0%

Πίνακας 5.25β : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με την επιλογή : Άλλα Προσόντα: Διδακτορικό

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,210 ^a	1	,040	,074	,074
Continuity Correction ^b	2,274	1	,132		
Likelihood Ratio	3,389	1	,066		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	4,190	1	,041		
N of Valid Cases	211				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,11.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 5.26α : Σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής

Crosstab

			Περιφερειακός Διευθυντής				Total
			Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	
Έτη Προϋπηρεσίας	<=15	Count	44	30	18	6	98
		% within Έτη Προϋπηρεσίας	44,9%	30,6%	18,4%	6,1%	100,0%
	>15	Count	60	42	10	1	113

	% within Έτη Προϋπηρεσίας	53,1%	37,2%	8,8%	0,9%	100,0%
Total	Count	104	72	28	7	211
	% within Έτη Προϋπηρεσίας	49,3%	34,1%	13,3%	3,3%	100,0%

Πίνακας 5.26β : χ^2 – test σχέσης των ετών προϋπηρεσίας με την επιλογή : Περιφερειακός Διευθυντής

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,299 ^a	3	,026
Likelihood Ratio	9,694	3	,021
Linear-by-Linear Association	6,178	1	,013
N of Valid Cases	211		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,25.

Πίνακας 5.27 : χ^2 – test σχέσης του φύλου με κάθε ερώτημα

Συσχέτιση του φύλου με τις απαντήσεις για :	Pearson χ^2	Σχέση
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	0,019	ναι
την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης.	0,039	ναι
την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	0.809	όχι
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	0.307	όχι
τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	0.185	όχι
τις μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	0.258	όχι
τις μορφές αυτό-αξιολόγησης	0.412	όχι
το συνδυασμό των μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	0.279	όχι
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού	0.367	όχι

συστήματος		
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	0,927	όχι
την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών	0,133	όχι
την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,051	όχι
την προαγωγή των εκπαιδευτικών	0,466	όχι
την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	0,658	όχι
την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,007	ναι
την αξιολόγηση από τον περιφερειακό διευθυντή	0,375	όχι
την αξιολόγηση από τον προϊστάμενο επιστημονικής καθοδήγησης	0,293	όχι
την αξιολόγηση από τον συντονιστή εκπαίδευσης	0,656	όχι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή εκπαίδευσης	0,533	όχι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου	0,998	όχι
την αξιολόγηση από τον σύλλογο διδασκόντων	0,649	όχι
την αξιολόγηση από τον υποδιευθυντή του σχολείου	0,068	όχι
την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό	0,276	όχι
την αξιολόγηση από μία ανεξάρτητη αρχή	0,565	όχι
Τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης	0,861	όχι
Την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών	0,926	όχι
Προσόντα : Τίποτα	0,722	όχι
Προσόντα : επιμορφωτικά σεμινάρια	0,225	όχι
Προσόντα : δεύτερο πτυχίο	0,190	όχι
Προσόντα : μεταπτυχιακό	0,912	όχι
Προσόντα : διδακτορικό	0,869	όχι
Προσόντα : γνώση ξένων γλωσσών	0,014	ναι
Προσόντα : γνώση Η/Υ	0,182	όχι

Πίνακας 5.28 : χ^2 – test σχέσης της ηλικίας με κάθε ερώτημα

Συσχέτιση της ηλικίας με τις απαντήσεις για :	Pearson χ^2	Σχέση
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	0,370	όχι
την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης.	0,038	ναι
την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	0,245	όχι
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	0,150	όχι
τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	0,013	ναι
τις μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	0,422	όχι
τις μορφές αυτό-αξιολόγησης	0,231	όχι
το συνδυασμό των μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	0,105	όχι
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	0,278	όχι
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	0,076	όχι
την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των	0,770	όχι

εκπαιδευτικών και των στελεχών		
την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,053	όχι
την προαγωγή των εκπαιδευτικών	0,545	όχι
την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	0,594	όχι
την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,216	όχι
την αξιολόγηση από τον περιφερειακό διευθυντή	0,000	ναι
την αξιολόγηση από τον προϊστάμενο επιστημονικής καθοδήγησης	0,039	ναι
την αξιολόγηση από τον συντονιστή εκπαίδευσης	0,072	όχι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή εκπαίδευσης	0,002	ναι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου	0,994	όχι
την αξιολόγηση από τον σύλλογο διδασκόντων	0,649	όχι
την αξιολόγηση από τον υποδιευθυντή του σχολείου	0,186	όχι
την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό	0,686	όχι
την αξιολόγηση από μία ανεξάρτητη αρχή	0,030	ναι
Τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης	0,357	όχι
Την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών	0,599	όχι
Προσόντα : Τίποτα	0,684	όχι
Προσόντα : επιμορφωτικά σεμινάρια	0,455	όχι
Προσόντα : δεύτερο πτυχίο	0,290	όχι
Προσόντα : μεταπτυχιακό	0,067	όχι
Προσόντα : διδακτορικό	0,040	ναι
Προσόντα : γνώση ξένων γλωσσών	0,362	όχι
Προσόντα : γνώση Η/Υ	0,823	όχι

Πίνακας 5.29 : χ^2 – test σχέσης των ετών προϋπηρεσίας με κάθε ερώτημα

Συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας με τις απαντήσεις για :	Pearson χ^2	Σχέση
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	0,555	όχι
την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης.	0,303	όχι
την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	0,621	όχι
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	0,415	όχι
τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	0,114	όχι
τις μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	0,563	όχι
τις μορφές αυτό-αξιολόγησης	0,826	όχι
το συνδυασμό των μορφών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	0,068	όχι
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος	0,603	όχι
τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	0,270	όχι
την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών	0,976	όχι

την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,101	όχι
την προαγωγή των εκπαιδευτικών	0,196	όχι
την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	0,399	όχι
την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης	0,373	όχι
την αξιολόγηση από τον περιφερειακό διευθυντή	0,026	ναι
την αξιολόγηση από τον προϊστάμενο επιστημονικής καθοδήγησης	0,242	όχι
την αξιολόγηση από τον συντονιστή εκπαίδευσης	0,299	όχι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή εκπαίδευσης	0,106	όχι
την αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου	0,199	όχι
την αξιολόγηση από τον σύλλογο διδασκόντων	0,932	όχι
την αξιολόγηση από τον υποδιευθυντή του σχολείου	0,875	όχι
την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό	0,140	όχι
την αξιολόγηση από μία ανεξάρτητη αρχή	0,113	όχι
Τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης	0,451	όχι
Την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών	0,579	όχι
Προσόντα : Τίποτα	0,564	όχι
Προσόντα : επιμορφωτικά σεμινάρια	0,061	όχι
Προσόντα : δεύτερο πτυχίο	0,088	όχι
Προσόντα : μεταπτυχιακό	0,532	όχι
Προσόντα : διδακτορικό	0,539	όχι
Προσόντα : γνώση ξένων γλωσσών	0,920	όχι
Προσόντα : γνώση Η/Υ	0,786	όχι

Πίνακες απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο του 2012

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο του υπουργείου παιδείας στο οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί το 2012. Οι απαντήσεις που παρουσιάζονται αφορούν μόνο το τμήμα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία.

Ερώτηση 1^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης τα παρακάτω: Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».

	(1) «καθόλου»	(2) «λίγο»	(3) «αρκετά»	(4) «πολύ»	Σύνολο
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	1,32%	1,98%	20,42%	76,29%	100%
Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης	1,90%	3,32%	27,52%	67,26%	100%
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	4,52%	11,53%	41,24%	42,70%	100%
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	5,64%	11,92%	37,86%	44,57%	100%

Πίνακας Α

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (2012)

Ερώτηση 2^η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό: Σημειώστε (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».

	(1) «καθόλου»	(2) «λίγο»	(3) «αρκετά»	(4) «πολύ»	Σύνολο
α. Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	45,98%	18,93%	16,94%	18,15%	100%
β. Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	16,06%	21,15%	30,54%	32,24%	100%
γ. Μορφές αυτο-αξιολόγησης	13,89%	14,04%	25,62%	46,45%	100%
δ. Συνδυασμός των παραπάνω	22,63%	18,38%	28,40%	30,60%	100%

Πίνακας Β

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (2012)

Ερώτηση 3^η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται: Σημειώστε: 1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».

	(1) «καθόλου»	(2) «λίγο»	(3) «αρκετά»	(4) «πολύ»	Σύνολο
α. Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.	— 2,03%	2,73%	22,27%	72,97%	100%
β. Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.	— 3,20%	6,02%	30,73%	60,05%	100%
γ. Με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	— 5,02%	9,30%	33,46%	52,23%	100%
δ. Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	— 5,91%	11,43%	35,17%	47,49%	100%
ε. Με την προαγωγή των εκπαιδευτικών.	21,71 %	21,03 %	31,47 %	25,79 %	100 %
στ. Με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	— 35,87%	21,34%	— 23,05%	19,74%	1 00%
ζ. Με την επιμόρφωση και επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.	- 3,88%	6,93%	28,88%	60,30%	100%

Πίνακας Γ

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (2012)

Ερώτηση 4^η

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; Σημειώστε: 1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ».

Φορείς αξιολόγησης	(1) «καθόλου»	(2) «λίγο»	(3) «αρκετά»	(4) «πολύ»	Σύνολο
Περιφερειακός Διευθυντής	62,95%	19,33%	9,30%	8,43%	100%
Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης	36,39%	28,14%	21,24%	14,23%	100%
Σχολικός σύμβουλος	15,73%	20,96%	31,33%	31,99%	100%
Διευθυντής εκπαίδευσης	38,32%	29,97%	19,63%	12,08%	100%
Διευθυντής σχολείου	16,16%	19,79%	28,99%	35,07%	100%
Σύλλογος διδασκόντων	24,75%	20,17%	25,08%	30,01%	100%
Υποδιευθυντής σχολείου	34,98%	25,19%	22,32%	17,51%	100%
Εκπαιδευτικός	26,03%	17,13%	23,14%	33,70%	100%
Ανεξάρτητη Αρχή	47,82%	14,92%	13,54%	23,72%	100%

Πίνακας Δ

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (2012)

Ερώτηση 5^η

Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με την θεσμοθέτηση μιας Ανεξάρτητης Αρχής για τη(ν):

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «λίγο», (3) για «αρκετά» και (4) για «πολύ»

	(1) «καθόλου»	(2) «λίγο»	(3) «αρκετά»	(4) «πολύ»	Σύνολο
α. Διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης.	22,51%	17,01%	23,82%	36,66%	100%
β. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών.	23,43%	17,77%	26,55%	32,24%	100%

Πίνακας Ε

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας (2012)

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Αγαπητοί συνάδελφοι το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά την έρευνα για τις απόψεις των διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Πρόκειται για έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στην «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης. Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις αφού

τις διαβάσετε με προσοχή. Δεν θα χρειαστείτε περισσότερο από 3 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας.

Σας ευχαριστώ

Μπουσμαλή Παναγίτσα

Ερώτηση 1^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης τα παρακάτω:

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επιμόρφωση κ.λπ.)				
Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης				
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας				
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού				

Ερώτηση 2^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης				
Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης				
Μορφές αυτοαξιολόγησης				
Συνδυασμός των παραπάνω				

Ερώτηση 3^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται:

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
Με τη βελτίωση της ποιότητας του				

εκπαιδευτικού συστήματος				
Με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας				
Με τη βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης				
Με την ανάδειξη των «καλών» πρακτικών των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης				
Με την προαγωγή των εκπαιδευτικών				
Με την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών				
Με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης				

Ερώτηση 4^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
Περιφερειακός διευθυντής				
Προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης				
Συντονιστής εκπαίδευσης				
Διευθυντής εκπαίδευσης				
Διευθυντής σχολείου				
Σύλλογος διδασκόντων				
Υποδιευθυντής σχολείου				
Εκπαιδευτικός				
Ανεξάρτητη αρχή				

Ερώτηση 5^η

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη θεσμοθέτηση μιας ανεξάρτητης αρχής για τη(ν):

	Καθόλου (1)	Λίγο (2)	Αρκετά (3)	Πολύ (4)
Διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης				
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών				

6. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

7. Ηλικία

Έως 30 ετών	
31 - 40 ετών	
41 - 50 ετών	
Άνω των 50 ετών	

8. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε;

Από 0 έως 5 έτη	
Από 6 έως 10 έτη	
Από 11 έως 15 έτη	
Από 16 έως 20 έτη	
Πάνω από 20 έτη	

9. Άλλα προσόντα (εκτός του βασικού πτυχίου)

Τίποτα	
Επιμορφωτικά σεμινάρια	
Δεύτερο πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
Πιστοποιητικό ξένων γλωσσών	
Πιστοποιητικό γνώσης Η/Υ	