



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

Το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης:
Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΕΦΑΡΑΝΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

ΒΟΛΟΣ 2014

Η σελίδα αυτή παραμένει σκόπιμα λευκή.

Η Δεφαράνα Βασιλική, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης: Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Δεφαράνα Βασιλική

Περίληψη

Τίτλος: Το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης: Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών

Όνομα και Επίθετο: Δεφαράνα Βασιλική

email: vicdef2009@yahoo.gr

Επιβλέπων: Κουτούζης Εμμανουήλ

Περίληψη:

Θεωρητικό πλαίσιο: Στον Ελλαδικό χώρο το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του συναφούς με αυτούς παραγόμενου έργου τους εξακολουθεί να συνιστά ένα διαζώντως περίπλοκο και ακανθώδες ζήτημα από το 1982 και μέχρι την τρέχουσα χρονική συγκυρία (Paragueli -Vouliouris, 1999), ενώ σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης εστιάζουν σε θέματα ενίσχυσης του αναστοχασμού (Sergioianni & Starratt, 2007). Ταυτόχρονα, ο αποτελεσματικός διευθυντής προβαίνει στη λήψη αποφάσεων συνυπολογίζοντας τη γνώμη των υπολοίπων εκπαιδευτικών (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007). Σημειώνεται ότι ειδικά εντός του διαστήματος της δωδεκαετίας (1982-1994), έχουν σημειωθεί πέντε αλυσιτελείς προσπάθειες προκειμένου να ρυθμιστεί το θέμα της αξιολόγησης. Όλη η προαναφερθείσα κατάσταση αντικατοπτρίζει το εύρος του προβλήματος που αποτελεί η αξιολόγηση σε ότι άπτεται του τρόπου λειτουργίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 2000).

Εστίαση της έρευνας - Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Το εναρκτήριο λάκτισμα της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το γεγονός της ψήφισης του νέου Προεδρικού Διατάγματος, (υπ' αριθμόν 152, δημοσιευμένου στο ΦΕΚ 240/2013), το οποίο άπτεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κύριο ερευνητικό ζητούμενο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας συνιστά η διερεύνηση των στάσεων και των πεποιθήσεων του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε σχέση με το πολυσυζητημένο και σημαίνουσας αξίας ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού και του συναφούς με αυτό εκπαιδευτικού τους

έργου. Ταυτόχρονα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να αποτυπώσει τις στάσεις του δείγματος σε σχέση με το προαναφερθέν Προεδρικό Διάταγμα.

Μέθοδοι: Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια προβαίνει στη χρήση μεικτής μεθόδου καθώς η έρευνα αυτή διερευνά και αποτυπώνει ενδελεχώς τις στάσεις του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων επί της αξιολόγησης και του παραγομένου εξ' αυτών εκπαιδευτικού έργου. Η χρήση μεικτών μεθόδων προτιμάται από την στιγμή που ο στόχος της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στο θέμα της εξέτασης συγκεκριμένων ερωτήσεων, οι οποίες και προσανατολίζονται στη μελέτη και ανάλυση του προβλήματος. Επισημαίνεται ότι μέσω της χρήσης της μεικτής ερευνητικής μεθόδου αφενός αναγνωρίζεται η σημασία της παραδοσιακής ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται μια ισχυρή και σημαίνουσα τρίτη εναλλακτική επιλογή υποδείγματος, που σε πλείστες όσες περιπτώσεις είναι σε θέση να παρέχει αποτελέσματα αρκετά πιο κατατοπιστικά, πλήρη, ισορροπημένα, και σπουδαιότερης χρηστικής αξίας για την έρευνα (Johnson, Onwuegbuzie & Toward, 2007). Κύριο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι ερωτήσεις συνέντευξης.

Ευρήματα: Η πλειονότητα του δείγματος εστιάζει στον εκπαιδευτικό ρόλο όπου καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής / σχολικός σύμβουλος. Όσοι εκπαιδευτικοί απαντούν με τέτοιο τρόπο όπου τεκμαίρεται ότι η αξιολόγηση δύναται να οδηγήσει στη λήψη πολιτικών αποφάσεων αφήνουν να εννοηθεί ότι η δυνατότητα αυτή της αξιολόγησης υποβοηθείται από την ύπαρξη του πελατειακού κράτους. 4 στους 10 ερωτώμενους φρονούν ότι οι παράμετροι των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη θα πρέπει «αρκετά» να λαμβάνονται υπόψη για την περάτωση της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι ερωτώμενοι εστιάζουν στο ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να χαρακτηριστεί δαιδαλώδες, δύσχρηστο και αμφιλεγόμενο ενώ ταυτόχρονα διέπεται από άγνοια της σύγχρονης Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα τρωτό σημείο του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αναδεικνύεται το ζήτημα της ποσόστωσης καθώς οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η λήψη διορθωτικών κινήσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ενυπάρχουσες αδικίες.

Συμπεράσματα: Κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων της έρευνας ο διευθυντής του σχολείου είναι αδύνατον να είναι εκείνος ο οποίος θα προβαίνει σε κρίσεις έναντι των συναδέλφων με τους οποίους έρχεται καθημερινά σε επαφή. Αυτή η διαδικασία δηλαδή

συνεπάγεται τη δημιουργία άσχημου κλίματος στο σχολείο και απώλειας του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Παράλληλα, οι ερωτώμενοι εστιάζουν στην ενδεχόμενη έλλειψη κατάλληλων προσώπων για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης εξαιτίας της απουσίας σχετικής εμπειρίας και προγενέστερης γνώσης.

Αναπόδραστα το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει βελτιώσεων και προσθηκών σε σχέση τόσο με τις ποσοτώσεις όσο και με το φλέγον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπου θα αξιολογηθούν ως ανεπαρκείς. Ταυτόχρονα, το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει βελτιώσεων ως προς το ζήτημα των προσώπων τα οποία θα επιλεγούν για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαίδευση, Σχολικός Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.

Abstract

Title: The New Assessment Framework: Perspectives of School Directors & Advisors as regards the Evaluation of Teachers of Primary Education and their consequential work.

Name and Surname: Defarana Vasiliki

email: vicdef2009@yahoo.gr

Supervisor: Koutouzis Manolis

Abstract:

Theoretical framework: In Greece the burning issue of teachers' evaluation and their related produced work continues to pose a particularly complex and thorny issue since 1982 till nowadays (Papagueli -Vouliouris, 1999), whereas modern trends in respect to evaluation are focused on strengthening the subject matter of reflection (Sergiovanni & Starratt, 2007). Simultaneously, the effective manager makes decisions by taking into account the opinion of the other teachers (Andrianopoulos, Kamarinopoulos, & Johnis, 2007). It must be noted that especially within the period of twelve years (1982-1994), there have been five ineffective attempts to regulate the issue of evaluation. All the above situation reflects the extent of the problem which is related with evaluation as regards the manner that the Greek educational system operates (Dukas, 2000).

Focus of the research – Aim / research questions: The sparking of this research was the fact of the adoption of the new Presidential Decree (No. 152, published in Official Gazette 240/2013), which is related with teachers' evaluation in respect to primary and secondary education.

The main research aim of this thesis is related with the exploration of the attitudes and beliefs of a sample of managers and school counsellors in relation to the much discussed and influential value problem of evaluation of educational human resources and with their associated educational project. Simultaneously, the present study aims at the reflection of the attitudes of the sample which are related with the abovementioned Presidential Decree.

Methods: In this study, the researcher resulted in the usage of mixed method as research explores and illustrates in detail the attitudes of a sample of managers and school counsellors as regards

the evaluation and production of their educational work. The use of mixed methods is preferred since the aim of the present study lies in the matter of the examination of specific questions, which are oriented to the study and analysis of the problem. It must be noted that through the usage of mixed research method firstly the importance of traditional quantitative and qualitative research is recognized, while a strong and influential third alternative model is provided, which in most cases it is able to provide results that are more informative, comprehensive, balanced, and with most significant utilitarian value for the research in question (Johnson, Onwuegbuzie & Toward, 2007). The main research tool of this research are the interview questions.

Findings: The majority of the sample focuses on the educational role which is required to play the modern school director / school counsellor. Those teachers who responded in such a way where it is presumed that the assessment may lead to policy decisions suggest that the possibility of evaluation is aided by the existence of state patronage. Furthermore, 4 out of 10 respondents are considering that the parameters of student performance and creation of a favourable climate in the classroom should be considered "enough" for the completion of the evaluation process.

In general terms the respondents have focused on the New Assessment Framework which can be classified as intricate, cumbersome and controversial while it is governed by ignorance of modern Greek educational reality. Particular vulnerability of New Assessment Framework highlights on the issue of quota as participants have stressed on the fact that it is imperative need to take corrective action in order to address the inherent injustices.

Conclusions: There is a general consensus among the participants of the research that the director of the school can not be the one who will make judgments against his/her colleagues with whom they come into daily contact. Therefore, this process involves the creation of an ugly climate at school and loss of the educational role of Director. In addition, respondents have focused on possible lack of suitable persons in order to undertake the evaluation process, due to the lack of relevant experience and prior knowledge.

Inexorably New Assessment Framework requires improvements and additions in relation to both the quotas and as regards the burning issue of teacher training which will be assessed as insufficient. At the same time, the New Framework for Assessment requires improvements in respect to the question of which person will be selected in order to proceed in the evaluation process.

Keywords: Evaluation, Education, School Director, School Counselor, New Assessment Framework.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους ανθρώπους που συνέβαλαν τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής.

Αρχικά ευχαριστώ θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κο Κουτούζη Εμμανουήλ για την όλη μας συνεργασία και την συμβολή του στο τελικό αποτέλεσμα, χωρίς την συνδρομή του οποίου δεν θα ήταν εφικτό αυτό να επιτευχθεί.

Δηλώνω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ προς όλους του διδάσκοντες Καθηγητές του Μ.Π.Σ. για τις γνώσεις που μας μετέδωσαν καθώς επίσης και το πραγματικό τους ενδιαφέρον προς όλους εμάς τους συμμετέχοντες φοιτητές.

Τέλος, αλλά όχι τελευταίους, ευχαριστώ από βάθος καρδιάς όλη μου την οικογένεια για την στήριξη της όλα αυτά τα χρόνια, δίχως την οποία δεν θα βρισκόμουν σήμερα στο σημείο αυτό! Σας ευχαριστώ όλους που είμαστε μαζί στις καλές αλλά και δύσκολες στιγμές!

Μετά τιμής,

ΔΕΦΑΡΑΝΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	iv
Abstract	vii
Ευχαριστίες	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	4
1.1 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	4
1.2 Η ανάγκη ύπαρξης της διαδικασίας αξιολόγησης.....	5
1.3 Τα θεματικά πεδία της αξιολόγησης.....	8
1.4 Η διαδικασία της αξιολόγησης.....	10
1.5 Τεχνικές αξιολόγησης.....	11
1.6 Κυριότερα είδη αξιολόγησης	14
1.7 Αναχώματα στη διαδικασία αξιολόγησης.....	16
2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	19
2.1 Άσκηση διοικητικής μορφής έργου του διευθυντή.....	19
2.2 Η δράση της σχολικής διεύθυνσης.....	21
2.3 Κριτήρια επιλογής και προσόντα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης.....	24
2.4 Ο σχολικός διευθυντής και ο ρόλος του μεταξύ ηγέτη – manager & παραδοσιακού γραφειοκράτη	29
2.5 Πεδίο εφαρμογής των διοικητικών καθηκόντων και των δεξιοτήτων του διευθυντή της σημερινής σχολικής μονάδας.....	33
2.6 Αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή	37
2.7 Σύγχρονη διοίκηση σχολικής μονάδας.....	43

3	Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	45
3.1	Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού της Ελλάδας	45
3.2	Σύγχρονες προσπάθειες αξιολόγησης (1982-2010)	48
3.3	Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου	53
3.4	Η έλλειψη πλαισίων αξιολόγησης	57
3.5	Διεθνή παραδείγματα αξιολόγησης	59
3.5.1	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής	59
3.5.2	Αγγλία	62
3.6	Το νέο Πλαίσιο αξιολόγησης	66
3.7	Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης και υπάρχοντες προβληματισμοί γύρω από αυτήν	71
4	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	75
4.1	Σκοπός της έρευνας	75
4.2	Μέθοδος της έρευνας	76
4.3	Εργαλείο της έρευνας	78
4.4	Συμμετέχοντες	79
4.5	Κατάρτιση ερωτήσεων συνέντευξης	79
4.6	Τύποι ερωτήσεων	80
4.7	Σειρά των ερωτήσεων	85
4.8	Μέθοδος συμπλήρωσης ερωτήσεων συνέντευξης	86
4.9	Παρουσίαση θεματικών πεδίων διερεύνησης ερωτήσεων συνέντευξης	87
4.10	Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας	89
5	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	91
5.1	Ρόλος σχολικού διευθυντή / συμβούλου και αξιολόγηση	91

5.2	Κριτήρια αξιολόγησης.....	101
5.3	Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.....	106
5.4	Ενδεχόμενες βελτιώσεις που επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.....	120
6	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	123
6.1	Συμπεράσματα.....	123
6.2	Εισηγήσεις.....	126
6.3	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	127
6.4	Περιορισμοί της έρευνας	127
	Βιβλιογραφία.....	128
	Ξενόγλωσση.....	128
	Ελληνόγλωσση.....	131
	Διαδικτυακές Αναφορές	136
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	138
	Παράρτημα Α: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	138
	Παράρτημα Β: ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152	145
	ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152.....	145
	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	145

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 5.1: Ιεράρχηση ρόλων σχολικού διευθυντή / συμβούλου και αξιολόγησης.	92
Σχήμα 5.2: Αξιολόγηση και διερεύνηση στάσεων του δείγματος.....	94
Σχήμα 5.3: Αξιολόγηση και συνδρομή της ή μη στη διαπίστωση των δομών του εκπαιδευτικού έργου. .	96
Σχήμα 5.4: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνδρομή της στο ζήτημα της λογοδοσίας σε γονείς και κοινωνικό έργο.....	98
Σχήμα 5.5: Ενδεχόμενη δυνατότητα του θεσμού της αξιολόγησης με τη νομιμοποίηση της λήψης πολιτικών αποφάσεων.....	101
Σχήμα 5.6: Βαθμός υπολογισμού κατά την αξιολόγηση του κριτηρίου των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στη τάξη.....	103
Σχήμα 5.7: Βαθμός υπολογισμού κατά την αξιολόγηση του κριτηρίου της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς σε συνδυασμό με το κριτήριο της κατάρτισης του εκ/κου.....	105
Σχήμα 5.8: Βαθμός ενημέρωσης των ερωτώμενων σε σχέση με το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.....	107
Σχήμα 5.9: Βαθμός σχηματισμού ολοκληρωμένης άποψης του δείγματος περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.....	108
Σχήμα 5.10: Στάσεις του δείγματος επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.....	110
Σχήμα 5.11: Κρίση του δείγματος σχετικά με το αν χρίζουν επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.....	112
Σχήμα 5.12: Στάσεις του δείγματος επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης και της ενδεχόμενης μεταβολής του ρόλου των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων.....	114
Σχήμα 5.13: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από διευθυντές.....	115
Σχήμα 5.14: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από σχολικούς συμβούλους.....	116
Σχήμα 5.15: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από εκπαιδευτικούς.....	117
Σχήμα 5.16: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από γονείς.....	118
Σχήμα 5.17: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από μαθητές.....	119
Σχήμα 5.18: Στάσεις του δείγματος αναφορικά με το βαθμό όπου το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρίζει ενδεχόμενων βελτιώσεων.....	121

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά το παρελθόν ο παραδοσιακός ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση περιορίζονταν στα πλαίσια μιας μόνο και βασικής επίσκεψης στη σχολική τάξη, μέσα από την ύπαρξη μιας περιορισμένης διαδικασίας η οποία και εδραζόταν σε μια και μοναδική επίσκεψη στην σχολική τάξη και στα αποτελέσματα της αίσθησης όπου αποκόμισε ο αξιολογητής μέσα από αυτή τη μεμονωμένη επίσκεψη (Lengeling, 1996). Ιστορικά λοιπόν η αξιολόγηση έδινε έμφαση σε ζητήματα παρακολούθησης των σχολείων με σκοπό τη διασφάλιση της προσήλωσης των μαθητών σε μια σειρά διαδικασιών και πολιτικών αλλά και σε ζητήματα παρακολούθησης διοικητικής φύσεως ζητημάτων (Organization for Economic Co-operation and Development-OECD, 2008).

Στη τρέχουσα βέβαια χρονική συγκυρία οι σύγχρονες τάσεις έχουν μετατοπίσει το κέντρο βάρους του ενδιαφέροντος τους σε μια ευρεία ποικιλία ποιοτικών χαρακτηριστικών με στόχο την επίτευξη της βελτίωσης της ποιότητας μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης και σε ζητήματα σχετιζόμενα με το θέμα της ανάδειξης της ποικιλομορφίας των απόψεων. Οι σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης επίσης εστιάζουν σε θέματα ενίσχυσης του αναστοχασμού διαμέσου της εμπρόθεσμης, άμεσης και σημαίνουσας ανατροφοδότησης του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών (Sergiovanni & Starratt, 2007). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Weiss & Weiss, (1998), η διαδικασία της αξιολόγησης επιβάλλεται να διέπεται από συμμετοχικά στοιχεία προκειμένου να επιτύχει ένα επίπεδο αναστοχασμού και σπουδαιότητας για τους εκπαιδευτικούς.

Στον Ελλαδικό χώρο το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του συναφούς με αυτούς παραγόμενου έργου τους εξακολουθεί να συνιστά ένα ιδιαίζοντως περίπλοκο και ακανθώδες ζήτημα από το 1982 και μέχρι την τρέχουσα χρονική συγκυρία. Το θέμα της αξιολόγησης αποτελεί το τρωτό σημείο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος καθώς ένα σύνολο πολιτικών, εθνικών και τοπικών κριτηρίων έχουν διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στο ζήτημα της χάραξης της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της διαχείρισης αυτής. Ένα σύνολο από διορισμούς και προαγωγές συντελέστηκε με γνώμονα περισσότερο πολιτικά κριτήρια και λιγότερο ζητήματα της εκτίμησης της αξίας του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Αφετέρου μετά την περίοδο του 1982 επισημαίνεται ότι παρουσιάζεται αδρανοποίηση του ζητήματος της αξιολόγησης. Παράλληλα, η ύπαρξη εμμονικής διάθεσης περί δικαιοσύνης και ισότητας οδήγησε την κατάσταση στην ύπαρξη ενός ορισμένου αυτοματισμού σε ότι άπτεται ζητημάτων προσωπικού και συναφών προαγωγών (Paraguely - Vouliouris, 1999).

Αξίζει να τονιστεί ότι ειδικά εντός του διαστήματος της δωδεκαετίας (1982-1994), έχουν σημειωθεί πέντε αλυσιτελείς προσπάθειες προκειμένου να ρυθμιστεί το θέμα της αξιολόγησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005).

Προσπάθειες όμως όπου πάντα συνοδεύονταν από ένα δεσπόζον κλίμα εντάσεων, διαπληκτισμών και αντιδικιών. Όλη η προαναφερθείσα κατάσταση αντικατοπτρίζει το εύρος του προβλήματος που αποτελεί η αξιολόγηση σε ότι άπτεται του τρόπου λειτουργίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 2000).

Αξίζει να τονιστεί η επισήμανση του Θεριανού, (2007), σε σχέση με την θέσπιση του Νόμου 2986/2002, ο οποίος ανέφερε ότι συνιστούσε μια μορφή συνοπτικού, ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών αν και ήταν συναφής με οργανωτικά θέματα των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το κρίσιμο ζήτημα της αξιολόγησης και του έργου όπου αυτοί παράγουν. Επίσης, ο Νόμος 2986/2002 προκάλεσε αντιδράσεις παρόλο όπου είχε συνάφεια και με ζητήματα εκπαιδευτικών λειτουργιών καθώς και με θέματα περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Θεριανός, 2007).

Εξίσου όμως ενστάσεις ανέγειρε και ο Νόμος 3848/2010, ο οποίος και κάνει χρήση του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο Λακασάς, (2010), επισημαίνει ότι οι ενστάσεις και οι αντιδράσεις για το νόμο αυτό από μέρους της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης αλλά και από τους συλλόγους διδασκόντων διέπονταν από αξιωματική σφοδρότητα και αμεσότητα, ακόμα και σε ότι είχε συνάφεια με το θέμα της έναρξης πιλοτικής εφαρμογής του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Λακασάς, 2010).

Οι Κουλαϊδής και Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, (2005), δεν έχουν παραλείψει να κάνουν μνεία στο ότι η επισήμανθείσα αρνητική σημασιολογική απόχρωση του όρου της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το γεγονός ότι η αξιολόγηση συνεπάγεται προσπάθειες χειραγώγησης των πολιτών από την πολιτεία. Ακόμα ο Θεριανός, (2007), δίνει έμφαση στο γεγονός ότι το έλλειμμα συναφούς ενημέρωσης συνετέλεσε καταλυτικά στη δημιουργία μιας αρνητικής ανάδρασης σχετικά με το ζήτημα της θεσμοθέτησης επί νέων βάσεων του ζητήματος

της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Θεριανός, 2007).

Συνεκδοχικά αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσε το γεγονός της ψήφισης του νέου Προεδρικού Διατάγματος, δηλαδή του υπ' αριθμόν 152 (δημοσιευμένου στο ΦΕΚ 240/2013), το οποίο άπτεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της εκπόνησης της παρούσας μελέτης είναι διπλός. Από τη μια συναρτάται με ζητήματα περιγραφικής θεωρητικής αποτύπωσης των θεμάτων όπου είναι άρρηκτα δεμένα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του σχολικού διευθυντή αλλά και παράλληλα γίνεται μνεία και στο ρόλο του σχολικού συμβούλου. Αφετέρου σκοπό της παρούσας μελέτης συνιστά το θέμα της διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του παραγόμενου εξ' αυτών έργου τους.

Κατά συνέπεια το θεμελιώδες ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας δομείται γύρω από τον άξονα της διερεύνησης των στάσεων και των πεποιθήσεων του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε σχέση με το πολυσυζητημένο και νευραλγικής σημασίας ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού και του συναφούς με αυτό εκπαιδευτικού τους έργου. Ταυτόχρονα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να αποτυπώσει τις στάσεις του δείγματος σε σχέση με το ζήτημα της θέσπισης του πλέον πρόσφατου Προεδρικού Διατάγματος του 2013 περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθούν και τα αντίστοιχα συμπεράσματα.

1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.1 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η έννοια της αξιολόγησης οριοθετείται ως μέρος της συστηματικής διαδικασίας κατά την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα σε ότι άπτεται ενός αντικειμένου, μέσου, αποτελέσματος, πρόσωπου δια μέσου της εφαρμογής ενός συνόλου συγκεκριμένων κριτηρίων και μέσα από την εφαρμογή ορισμένης μεθοδολογικής προσέγγισης (Μαυρογιώργος, 2002). Επιβάλλεται βέβαια να σημειωθεί ότι η έννοια της αξιολόγησης δεν συνιστά αυτόνομη αλλά ούτε και αναπόσπαστη διαδικασία συγκριτικά με το φάσμα των λοιπών διοικητικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής μονάδας, διαδικασιών δηλαδή των οποίων το εναρκτήριο λάκτισμα δίνεται μέσα από προγραμματισμένες διαδικασίες και η εξελικτική τους πορεία εδράζεται σε θέματα οργάνωσης και ηγεσίας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Περαιτέρω η αξιολογική διαδικασία δύναται να ενταχθεί στα πλαίσια απολογισμού του εύρους δράσης και δραστηριότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού φέροντας ταυτόχρονα την δυνατότητα συνδρομής της μέσω της διαδικασίας ανατροφοδότησης στη βελτίωση, πλήρωση των στόχων και αποτίμηση του έργου του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνακολούθως λοιπόν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν συνιστά αυτοσκοπό αλλά απόληξη και στοιχείο συνεκτικής υφής της εκάστοτε διαδικασίας διοικητικού χαρακτήρα (Κουτούζης, 2008).

Αναμφίβολα στο διάστημα των τελευταίων ετών έχει γίνει εκτεταμένη μνεία στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο και δύναται να περιγραφεί ως μια διαδικασία αποτίμησης όλων των συνισταμένων οι οποίες δρουν προσδιοριστικά εντός του πλαισίου του εκπαιδευτικού έργου ή εναλλακτικά συνδράμουν σε αυτό ξεκινώντας από ό,τι σχετίζεται με ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, προγραμμάτων και εγχειριδίων και απολήγοντας σε ζητήματα οργανωσιακής δομής του σχολείου, των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και της εργασιακής συνέπειας τους (Ανδρέου, 1999).

Μελετώντας το προαναφερθέν ζήτημα υπό το πρίσμα της έννοιας αυτής, το παραγόμενο έργο μιας εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί συνισταμένη της επίδρασης πλείστων όσων επιμέρους παραμέτρων και διαδικασιών. Συνακολούθως, η έννοια του φλέγοντος θέματος της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας δεν μπορεί να περιοριστεί σε ό,τι άπτεται της

αξιολόγησης αποκλειστικά και μονό των εκπαιδευτικών και των μαθητών - σπουδαστών (Μαυρογιώργος, 1984).

Ταυτοχρόνως, το αποκύημα της εκπαιδευτικής πράξης υπόκειται στον επηρεασμό και διαφορών άλλων συνιστωσών σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όπως επί παραδείγματι συνιστούν θέματα όπου άπτονται των εκάστοτε προγραμμάτων σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και ζητήματα μεθοδολογίας, διδακτικού υλικού κ.λπ. Καθίσταται λοιπόν προφανές ότι από την στιγμή όπου τόσο η δράση του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και ο τρόπος διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα της επίδρασης διαφόρων παραγόντων είναι ανέφικτη η κάθε είδους μεμονωμένη αξιολόγηση της συμβολής μιας παραμέτρου, στην περίπτωση όπου δεν έχει προηγηθεί η υιοθέτηση των προσηκουσών διαδικασιών, οι οποίες θα συνεισέφεραν στο πλαίσιο για μια ευρεία αξιολόγηση (Μαυρογιώργος, 1984).

Συνοψίζοντας, δύναται να ειπωθεί ότι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια ευρεία έννοια η οποία και εγκολπώνει σαφέστατα ζητήματα ταυτόχρονης αξιολόγησης όλων των παραμέτρων, οι οποίες καθορίζουν το εκπαιδευτικό απότοκο χρονικά, τοπικά ή εναλλακτικά στις εκάστοτε εκφάνσεις και εξελικτικά στάδια της περάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να συρρικνωθεί μόνο σε ό,τι άπτεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά επιβάλλεται να επεκταθεί σε όλο το φάσμα των συντελεστών διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε καμία περίπτωση ό,τι άπτεται της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης δεν αποτελεί αποκλειστική και μόνο συνάρτηση του δασκάλου καθώς η διεξαγωγή της διδασκαλίας δεν συνιστά μεμονωμένη ευθύνη και υπόθεση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2008).

1.2 Η ανάγκη ύπαρξης της διαδικασίας αξιολόγησης

Αδιαφιλονίκητα η ύπαρξη της διαδικασίας αξιολόγησης κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να περατωθεί κάθε είδους πρόγραμμα ή δραστηριότητα, η οποία δύναται να παράξει αποτέλεσμα και άπτεται της κοινωνικής και οικονομικής ζωής των ατόμων. Θεμελιώδης στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι άλλος από το να προσμετρά κατά τρόπο εύχρηστο και αντικειμενικό θέματα σχετιζόμενα με το βαθμό αποτελεσματικότητας των εκάστοτε προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων, προκειμένου να απολήξει στην εξαγωγή συναφών και συγκεκριμένων συμπερασματικών επισημάνσεων βελτιωτικού χαρακτήρα (Κουτούζης &

Χατζηευστρατίου, 1999).

Η ανάγκη ύπαρξης της διαδικασίας αξιολόγησης κρίνεται επιτακτική και ευρεία, ειδικά σε ό,τι άπτεται της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος έχει ως θεμελιώδη σκοπό του το ζήτημα της μόρφωσης και της διαπαιδαγώγησης νέων ατόμων (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκιρος, 2005). Κραταιά είναι επίσης η άποψη αρκετών ερευνητών επί του θέματος της εκπαίδευσης ότι η αξιολόγηση είναι αδήριτη ανάγκη να καλύπτει ανάγκες ατομικού και οργανωτικού χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 1997. Καζαμίας 2007. Σολομών, 1999). Το φάσμα των ατομικών αναγκών άπτεται της διαδικασίας ελέγχου αλλά και επιθεώρησης, ενώ το φάσμα των οργανωτικών αναγκών σχετίζεται με ζητήματα δημιουργίας αυτογνωσίας εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Περαιτέρω, το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φέρει τη δυνατότητα καθορισμού και υπόδειξης του αριθμού των νέων ικανών εκπαιδευτικών να προβούν στη διδακτική διαδικασία ενώ ταυτόχρονα η αξιολόγηση μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας τις περιπτώσεις όπου ένας εκπαιδευτικός κρίνεται ικανός να προβεί σε διαδικασία διδασκαλίας κατά λυσιτελή τρόπο (Μαστροδημος, 2013).

Στο διάστημα των τελευταίων ετών επισημαίνεται μια αύξηση της άσκησης πιέσεων μέσω Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και άλλων οργανισμών υπερεθνικού χαρακτήρα όπως συνιστούν η UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών) και ο OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development - Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) σε ό,τι άπτεται της θεσμοθέτησης ποιοτικών δεικτών συγκρίσιμης και μετρήσιμης υφής για όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Σε κάθε περίπτωση βέβαια τονίζεται η επιβεβλημένη ανάγκη κινήσεων βελτιωτικού χαρακτήρα σε ό,τι άπτεται των ποιοτικών, αποτελεσματικών και αποδοτικών χαρακτηριστικών των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων με πρωταρχικό κριτήριο αυτών την επίδοση των αποτελεσμάτων τους (Καζαμίας 2007).

Επιβάλλεται να τονιστεί ότι το γεγονός της προαναφερθείσας σύνδεσης της ποιότητας με ζητήματα αξιολόγησης συνιστά και πρυτανεύουσα τάση στα διεθνή τεκταινόμενα. Κατά τα κειμήματα του άρθρου 126 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 1993 και το οποίο συναρτάται με ζητήματα επιδίωξης ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα από το

προαναφερθέν άρθρο γίνεται αναφορά και στους συνακόλουθους τρόπους κατά τους οποίους τα κράτη μέλη δύνανται να διαπιστώσουν τη διαγραφόμενη πρόοδο τους σε συνάφεια με τους δείκτες όπου προτείνονται μέσω αυτού. Κατά τα όσα προτείνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, εργαλεία συναφή με ζητήματα αυτοαξιολόγησης των σχολείων κρίνονται ως ιδιαίζοντως σημαίνοντα προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου (Κουτούζης, 2008). Το ζήτημα λοιπόν της αξιολόγησης προωθείται ως απαραίκλιτη προϋπόθεση διαπίστωσης της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, συνεκδοχικά το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μαστροδημος, 2013).

Σημειώνεται ότι η Ελλάδα ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των υπολοίπων οργανισμών προβαίνει στην συνυπογραφή ψηφισμάτων και διακηρύξεων όπου άπτονται τόσο των κοινών πολιτικών, των αντιστοίχων δεικτών ποιότητας αλλά και των τρόπων διαπίστωσης της συναφούς προόδου σε σχέση με τους προαναφερθέντες θεσμοθετημένους δείκτες. Συνακολούθως, δύναται να ειπωθεί ότι επισημαίνεται η ύπαρξη μιας εξωγενούς αλλά ισχυρής πίεσεως προκειμένου να υιοθετηθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης του παραγόμενου στην Ελληνική επικράτεια εκπαιδευτικού έργου, καθώς το ζήτημα της αξιολόγησης αναφύεται και τίθεται επί τάπητος αδιαλείπτως και επιτακτικά και σε πλείστες όσες περιπτώσεις και δίκην απειλής ασκούμενης μέσω της κεντρικής εξουσίας αλλά και μέσω του διεθνούς περιβάλλοντος. Δηλαδή το ζήτημα της αξιολόγησης τίθεται και ως απαραίκλιτη προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, μια προϋπόθεση η οποία παράλληλα προβάλλεται δίκην κοινωνικής απαιτήσεως (Κουτούζης, 2008).

Χρειάζεται ταυτόχρονα να τονιστεί ότι εξίσου πρωτανεύουσα είναι και η ανάγκη αξιολόγησης εντός των πλαισίων του ίδιου του οργανισμού, καθώς παρέχει τη δυνατότητα τόσο στους διευθυντές των διαφόρων σχολικών μονάδων όσο και στο σύνολο των εργαζομένων να επισημάνουν τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά το χρονικό διάστημα όπου διοίκησαν και επιπλέον να προβούν στον εντοπισμό των αιτιών των επισημανθέντων προβλημάτων (Κασσωτάκης, 1997).

Σε αδρές γραμμές δύναται να τονιστεί ότι η αξιολόγηση δεν είναι σε θέση να εξυπηρετήσει μόνο τα άτομα τα οποία προβαίνουν στην εκτέλεση της ή υπόκεινται σε αυτήν αλλά και την ίδια την κοινωνία στο σύνολο της. Αυτός είναι και ο λόγος όπου η εκάστοτε

εκπαιδευτική μονάδα επιβάλλεται να προχωρήσει στη διαμόρφωση της δικής της πρότασης περί αξιολόγησης μέσα από την προώθηση και ανάδειξη του επιτελούμενου έργου της αλλά και μέσα από τη διαμόρφωση δεικτών, οι οποίοι δρουν αποτρεπτικά σε ζητήματα ιεραρχικής επιτήρησης. Αντιθέτως, η πρόταση αξιολόγησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας είναι απαραίτητο να προβαίνει στη χρήση δεικτών, οι οποίοι ενισχύουν θέματα όπου άπτονται του μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής και ταυτοχρόνως ευνοούν την ουσιαστική εξέλιξη της μονάδας (Κουτούζης, 2008).

1.3 Τα θεματικά πεδία της αξιολόγησης

Το ζήτημα της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου συνιστά μια ευρύτερη έννοια, η οποία και ενσωματώνει στο πλαίσιο της την παράλληλη αξιολόγηση όλων των συναφών παραμέτρων διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος χρονικά, τοπικά ή στις ποικίλες εκφάνσεις και στάδια περάτωσης της σημαίνουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Από όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι τα επιμέρους αντικείμενα της διαδικασίας αξιολόγησης δύναται να είναι πλείστα όσα και ποικίλα καθώς με την διαδικασία αυτή είναι εφικτή η αξιολόγηση όλων των επιμέρους συνιστωσών της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία λαμβάνει χώρα στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Παράλληλα, μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης επιχειρείται η αναζήτηση και ανάλυση των υφιστάμενων σχέσεων και συσχετισμών τους στο βαθμό όπου υπάρχει περίπτωση να φέρουν ευθύνη για ζητήματα ικανοποιητικής ή μη επίτευξης των τιθέμενων στόχων της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Μαστροδημος, 2013).

Κατά συνέπεια, η έννοια της αξιολόγησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας δύναται να άπτεται των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών, της μεθοδολογικής προσέγγισης, της υλικοτεχνικής υποδομής, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτών, του διδακτικού υλικού, της ικανότητας της φοίτησης, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των σπουδαστών κ.ο.κ. Γενικότερα, το σημαίνον ζήτημα της αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού έργου συνιστά μια ευρύτερη αλλά και συνολικότερη έννοια η οποία και δύναται να συμπεριλάβει ζητήματα ταυτόχρονης αξιολόγησης του συνόλου των παραμέτρων οι οποίες καθορίζουν το εκπαιδευτικό απότοκο κατά την διεξαγωγή των διαφόρων σταδίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιχειρώντας λοιπόν τον προσδιορισμό του αντικειμένου της

αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δύναται να επισημανθεί ότι λαμβάνει χώρα η δυναμική αξιολόγηση όλων των τμηματικών συνιστωσών του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου των διαφόρων εκπαιδευτικών μονάδων και ταυτόχρονα επιχειρείται η αναζήτηση και ανάλυση των σχέσεων και των υπαρχόντων συσχετισμών τους στο βαθμό κατά τον οποίο φέρουν ευθύνη για την κατά λυσιτελή ή μη πλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας (Κουτούζης, 2008).

Κατά το πλαίσιο αξιολόγησης όπως προτείνεται από τον Σολομών, (1999), τα εκάστοτε αντικείμενα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οργανισμών δύναται να διακριθούν σε αντίστοιχες επτά θεματικές ενότητες και επτά συνεκδοχικούς δείκτες ποιότητας. Πρώτη θεματική ενότητα στη διαδικασία αξιολόγησης δύναται να αποτελέσει το σύνολο των διαθέσιμων μέσων - πόρων με αντίστοιχους θεσμοθετημένους δείκτες ποιότητας τις κτηριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό και τους οικονομικούς πόρους. Δεύτερη θεματική ενότητα στη διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί το υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών και τα προτεινόμενα βιβλία με συνεκδοχικούς δείκτες ποιότητας της προαναφερθείσας θεματικής περιοχής το υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών των σχολικών βιβλίων και τις σχολικές οδηγίες.

Τρίτη θεματική περιοχή αξιολόγησης αποτελεί το υφιστάμενο προσωπικό της μονάδας με αντίστοιχους δείκτες ποιότητας την επίδοση του διδακτικού προσωπικού αλλά και του διοικητικού, ειδικού επιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού. Παράλληλα άξια μνείας θεματική ενότητα είναι η διοίκηση, η οποία έχει συνακολουθήσει ως δείκτες ποιότητας αξιολόγησης ζητήματα συντονισμού της σχολικής ζωής, ζητήματα διαμόρφωσης και εφαρμογής του σχολικού προγράμματος αλλά και αξιοποίησης των παρεχομένων σχολικών πόρων (Σολομών, 1999).

Σημαίνουσα επίσης θεματική ενότητα στη διαδικασία αξιολόγησης συνιστά η διαμόρφωση του κλίματος σχέσεων και συνεργασιών με συνεκδοχικούς δείκτες αποτίμησης της παρεχόμενης ποιότητας τη διαμόρφωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τα μέλη όπου απαρτίζουν το υπόλοιπο προσωπικό, την υφή των σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς / κηδεμόνες αλλά και τη διαμόρφωση των σχέσεων του σχολείου με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς θεσμούς αλλά και το σύνολο της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Σολομών, 1999).

Επιπλέον, κατά τα όσα προτείνει περί πλαισίου αξιολόγησης ο Σολομών, (1999), ιδιαίτερα σημαντικοί κρίνονται και οι συνακόλουθοι δείκτες ποιότητας αυτής, δείκτες δηλαδή συναφείς με ζητήματα ποιότητας διδασκαλίας, ποιότητας μάθησης αλλά και λειτουργίας της αξιολόγησης. Τέλος, σημαίνοντες κρίνονται και οι δείκτες ποιότητας αξιολόγησης όπου άπτονται της φοίτησης, της ροής, της διαρροής αλλά και των μαθητικών επιδόσεων (Σολομών, 1999).

1.4 Η διαδικασία της αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η συνεπαγόμενη διαδικασία της αξιολόγησης εντός των πλαισίων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επιβάλλεται να τελεστεί με βάση ορισμένα στάδια, τα οποία προσιδιάζουν του σταδίου ελέγχου εντός οποιουδήποτε είδους οργανισμού (Κουτούζης, 1999). Σε αδρές γραμμές τα κριτήρια αυτά άπτονται του καθορισμού κριτηρίων αξιολόγησης, της μέτρησης της απόδοσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού, της συγκριτικής αξιολόγησης των κριτηρίων με το ζήτημα της απόδοσης καθώς και της ανατροφοδότησης και της συνεκδοχικής ανάληψης διορθωτικής δράσης (Μαστροδήμος, 2013).

Αρχικά χρήζει επισημάνσης ότι το πρώτο απαρέγκλιτο βήμα της αξιολογητικής διαδικασίας συναρτάται με το ζήτημα του καθορισμού των κριτηρίων με βάση τα οποία θα τελεστεί η αξιολόγηση. Η θέσπιση των εν λόγω κριτηρίων πρέπει να τελείται με βάση την επίτευξη των στόχων όπου έχει κληθεί να φέρει σε πέρας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός. Επί παραδείγματι, κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δύνανται να αποτελέσουν το ζήτημα της διατήρησης των αιτήσεων των σπουδαστών / μαθητών σε επίπεδα παρεμφερή με εκείνα του τρέχοντος έτους ή εναλλακτικά το ζητούμενο της σύγκρισης μιας συγκεκριμένου είδους παρεχόμενης υπηρεσίας του οργανισμού με την παρεχόμενη αντιστοίχου είδους υπηρεσία κάποιου άλλου οργανισμού κ.ο.κ. Τουτέστιν, η θέσπιση των εν λόγω κριτηρίων δύναται να συνίσταται σε ποσοτικής υφής μετρήσιμα στοιχεία ή σε ποιοτικής υφής σχετικά στοιχεία (Κουτούζης, 1999).

Το επόμενο βήμα συνίσταται στο ζήτημα της μέτρησης της απόδοσης. Φυσικά αξίζει να τονιστεί ότι το ζήτημα της αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας δύναται να μην εμπεριέχει μόνο θέματα απόδοσης καθώς κάλλιστα περιλαμβάνει και ζητήματα διαδικασιών. Η μέτρηση της απόδοσης δύναται να τελεστεί επί της βάσεως ποσοτικών ή ποιοτικών κριτηρίων (Dessler, 2012). Επί παραδείγματι, εντός των πλαισίων προσμέτρησης της απόδοσης μπορεί να θεωρηθεί

το γεγονός ότι το σύνολο των αιτήσεων των σπουδαστών / μαθητών εντός ενός οργανισμού δύναται να εμφανίσει μια αυξητική τάση εντός του 2012 συγκριτικά με τα αποτελέσματα της προηγούμενης χρονιάς ή το γεγονός του ότι επισημάνθηκε αυξητική τάση του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο ζητούμενο της διαδικασίας λήψεων αποφάσεων του οργανισμού (Μαστροδήμος, 2013).

Σε μεταγενέστερο στάδιο τελείται η σύγκριση των κριτηρίων αξιολόγησης με το ζητούμενο της απόδοσης. Αυτό συνεπάγεται δηλαδή ότι τελείται η σύγκριση των δυο πρώτων βημάτων καθώς τελείται η σύγκριση αυτού που έγινε με ότι έπρεπε να γίνει για τον λόγο του ότι στο στάδιο αυτό επιδιώκεται η συγκριτική αποτίμηση απόδοσης και κριτηρίων. Συνακολούθως, στην περίπτωση όπου η απόδοση δύναται να καλύψει τα κριτήρια συνεπάγεται ότι ο οργανισμός κατάφερε να επιτελέσει έναν από τους πρωταρχικούς στόχους όπου είχε θέσει κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του απαραίτητου προγραμματισμού. Στην περίπτωση όμως όπου η απόδοση δεν δύναται να καλύψει τα τιθέμενα κριτήρια συνεπάγεται ότι υφίσταται απόκλιση του ζητούμενου της απόδοσης από τους αρχικά τιθεμένους στόχους και τότε κρίνεται ιδιαίτερα σημαίνουσας βαρύτητας το γεγονός του καθορισμού του μεγέθους της απόκλισης (Κουτούζης, 1999).

Το ύστατο στάδιο της ύπαρξης ανατροφοδότησης και συνεκδοχικής ανάληψης διορθωτικής δράσης συνιστά ενδεχομένως και το πλέον νευραλγικής σημασίας στάδιο της αξιολόγησης. Ο λόγος όπου συμβαίνει το προαναφερθέν είναι ότι το γεγονός της υφιστάμενης ανατροφοδότησης και της λήψης διορθωτικών μέτρων δύναται να δικαιολογήσει την υφιστάμενη διαδικασία της αξιολόγησης. Στην περίπτωση λοιπόν όπου η συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ απόδοσης και κριτηρίων είναι θετική συνεπάγεται ότι επιβάλλεται να ακολουθήσει και η αναγνώριση της προσπάθειας αυτών που συνετέλεσαν σε αυτό ώστε και συνακόλουθα να χαίρουν και της κατάλληλης ανταμοιβής. Από την άλλη στο ενδεχόμενο εντοπισμού σημαίνουσας απόκλισης, επιβάλλεται να προχωρήσει ο οργανισμός στην ανάληψη των δυοσών διορθωτικών δράσεων, οι οποίες δύναται να άπτονται οποιουδήποτε μέλους του οργανισμού όπως για παράδειγμα του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των σπουδαστών του βοηθητικού προσωπικού κλπ (Κουτούζης, 1999).

1.5 Τεχνικές αξιολόγησης

Το ζήτημα της επιλογής μιας ορισμένης μεθόδου αξιολόγησης συναρτάται τόσο με το ζήτημα της μορφής όσο και με το εκάστοτε είδος αξιολόγησης καθώς και με τα εκάστοτε

αντικείμενα τα οποία τίθενται προς αξιολόγηση ενώ ταυτόχρονα εξαρτάται και από το είδος των αξιολογητών (Dessler, 2012). Η διαδικασία η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον χώρο της εκπαίδευσης είναι η μέθοδος της παρατήρησης (Κουτούζης, 2008).

Η μέθοδος της παρατήρησης κυρίως τίθεται σε εφαρμογή στην περίπτωση όπου ο αξιολογητής τυγχάνει να βρίσκεται σε θέση αμέσου επαφής με το εκάστοτε προς αξιολόγηση αντικείμενο τουτέστιν δηλαδή τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή κ.ο.κ. Στην περίπτωση αυτή λοιπόν του παρέχεται η δυνατότητα της ταυτόχρονης παρατήρησης της συμπεριφοράς ή των αντιδράσεων σε ότι άπτεται σφαιρικά του πεδίου των θεμάτων των ειδικών στόχων της αξιολόγησης. Συνεκδοχικά στην περίπτωση αυτή υφίσταται το λεγόμενο είδος της άμεσης παρατήρησης (Κουτούζης, 2008).

Βέβαια υπάρχει περίπτωση η παρατήρηση να λαμβάνει χώρα και εξ' αποστάσεως με την συνδρομή τεχνικών μέσων όπως λόγου χάρι συνιστούν η βιντεοσκοπήση ή μαγνητοφώνηση και τότε υφίσταται το λεγόμενο είδος έμμεσης παρατήρησης. Επισημαίνεται βέβαια πως στην προαναφερθείσα περίπτωση το γεγονός της ταυτόχρονης παρατήρησης των επιμέρους στοιχείων δύναται να εμφανίσει πλείστες όσες δυσχέρειες καθώς δεν βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση μόνο με τον αξιολογητή αλλά ταυτοχρόνως εξαρτάται και από το είδος της ποιότητας των τεχνικών μέσων όπου χρησιμοποιούνται, οπότε και ελλοχεύει ο κίνδυνος της εξαγωγής αναξιόπιστων αποτελεσμάτων (Κουτούζης, 2008).

Στο ενδεχόμενο τώρα της άμεσης παρατήρησης είναι εφικτό να υφίσταται και η ενεργός συμμετοχή του αξιολογητή στην περίπτωση όπου υφίσταται φυσική επαφή με το αντικείμενο το οποίο πρόκειται να τεθεί σε αξιολόγηση. Το προαναφερθέν ισχύει επί παραδείγματι όταν υποβάλλονται ερωτήσεις από τον καθηγητή προς τους μαθητές κατά τη διάρκεια προφορικών εξετάσεων προκειμένου να μπορέσει να διαλευκανθεί ο βαθμός κατά τον οποίον οι μαθητές είναι γνωστές του αντικειμένου. Αντιθέτως στην έμμεση παρατήρηση ο αξιολογητής διαδραματίζει απλώς παθητικό ρόλο. Για παράδειγμα στην περίπτωση όπου ο αξιολογητής δύναται να παρακολουθεί τον τρόπο διεξαγωγής της διδακτικής πράξεως ενός εκπαιδευτικού η οποιαδήποτε ενδεχόμενη δική του παρέμβαση δύναται να προξενήσει αλλοίωση των διαφόρων φάσεων και της πορείας της διδασκαλίας με άμεσο απότοκο τη διεξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων.

Φυσικά δύναται ο συνδυασμός της μεθόδου της παρατήρησης με την εφαρμογή άλλων

μεθόδων αξιολόγησης όπως επί παραδείγματι είναι η μέθοδος της αξιολόγησης μέσω της σύγκρισης και της συσχέτισης. Στην τεχνική της σύγκρισης, συσχέτισης ο αξιολογητής έχει τη δυνατότητα για παράδειγμα να προβεί στην σύγκριση αντικειμένων αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με έναν άλλον. Ταυτόχρονα είναι εφικτό η παρατήρηση να συνδυαστεί και με την μελέτη περίπτωσης καθώς μέσω της τεχνικής αυτής ο αξιολογητής είναι σε θέση να προχωρήσει στην μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης του οργανισμού, λόγου χάρη ενός σπουδαστή, ενός εκπαιδευτή ή εναλλακτικά μιας υφιστάμενης διδακτικής μεθόδου ή της αποτελεσματικότητας της χρήσης ενός εποπτικού μέσου και να προβεί στην συνεκδοχική εξαγωγή συμπερασμάτων. Παράλληλα, η παρατήρηση δύναται να συνδυαστεί με την τεχνική της αξιολόγησης μέσω της τήρησης και της μελέτης αρχείων καθώς ο αξιολογητής σε όλη τη διαδικασία διεξαγωγής της παρατήρησης είναι εφικτό να κρατά σημειώσεις και να τις αρχειοθετεί. Μετά το πέρας της διαδικασίας της παρατήρησης παρέχεται μέσω της τεχνικής αυτής η δυνατότητα στον αξιολογητή μελέτης του αρχειακού υλικού και εξαγωγής αντίστοιχων συμπερασμάτων (Κουτούζης, 2008).

Ταυτόχρονα μέσω της συναλλαγής, της συνεργασίας και της επικοινωνίας ο αξιολογητής μπορεί να εκμεταλλευτεί την ευκαιρία ανάπτυξης προσωπικής επαφής με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού όπως για παράδειγμα συνιστούν ο διευθυντής, οι εκπαιδευτές, οι σπουδαστές, οι μαθητές, το λοιπό διοικητικό προσωπικό του οργανισμού. Με τον τρόπο αυτόν ο αξιολογητής είναι σε θέση να προβεί σε συζητήσεις μαζί με το ανθρώπινο δυναμικό του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού με απώτερο σκοπό την άντληση συμπερασμάτων σε αδρές γραμμές σε ότι άπτεται των τεκταινομένων της εκπαιδευτικής μονάδας. Ακόμα μέσω της τεχνικής της μεταπαρακολούθησης, της νέας δηλαδή παρακολούθησης μετα την ολοκλήρωση της αρχικής παρακολούθησης αφού έχει παρέλθει ένα χρονικό διάστημα ο αξιολογητής είναι σε θέση να επισημάνει τις ενδεχόμενες συντελεσθείσες αλλαγές του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως για παράδειγμα να παρατηρήσει συντελεσθείσες βελτιώσεις και αλλαγές (Μαστροδήμος, 2013).

Επιπλέον ο αξιολογητής δύναται να χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια ή να προβεί στη διεξαγωγή συνεντεύξεων προκειμένου να συνδυάσει παρατήρηση και αξιολόγηση. Ο αξιολογητής λοιπόν είναι σε θέση να διαμοιράσει ερωτηματολόγια στο ανθρώπινο δυναμικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από τα οποία θα έχει συμπεριλάβει ένα φάσμα συγκεκριμένων ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεων σε σχέση με τα αντικείμενα τα οποία

του κινούν το ενδιαφέρον προς αξιολόγηση. Παράλληλα έχει τη δυνατότητα διεξαγωγής συνεντεύξεων με διάφορα μέλη όπου απαρτίζουν τον εκάστοτε υποκείμενο σε αξιολόγηση οργανισμό (Μαστροδήμος, 2013).

Χρήζει όμως επισήμανσης το γεγονός του ότι η μέθοδος της αξιολόγησης ή ο ενδεχόμενος συγκερασμός μεθόδων σε κάθε περίπτωση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο αλλά και με το ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης. Επί παραδείγματι, σε ότι άπτεται του προτύπου εσωτερικής αξιολόγησης η επιλεγείσα μέθοδος αξιολόγησης των κτιριακών υποδομών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δύναται να διαφοροποιείται από την επιλεγείσα μέθοδο αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων και του συναφούς εκπαιδευτικού υλικού (Μαστροδήμος, 2013).

1.6 Κυριότερα είδη αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να γίνει μνεία στα διάφορα υφιστάμενα είδη αξιολόγησης. Μια σημαίνουσα υφιστάμενη διάκριση άπτεται του ερωτήματος «ποιος αξιολογεί». Συνεκδοχικά, σε συνάρτηση με την σχέση όπου δύναται να αναπτύξουν οι αξιολογητές με το εκάστοτε αντικείμενο της αξιολόγησης δύναται να προκύψουν διάφορα είδη αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998. Κασσωτάκης, 1997). Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης δύναται να προκύψει στην περίπτωση όπου ο εκάστοτε αξιολογητής δεν έχει ουδεμία σχέση με τον εκάστοτε τιθέμενο προς αξιολόγηση οργανισμό ή το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο καλείται να αξιολογήσει. Ο Σολομών, (1999), θεωρεί ότι η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης δύναται να πραγματοποιηθεί από φορείς οι οποίοι τοποθετούνται εκτός σχολείου και υπάγονται στις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες ή εναλλακτικά είναι σε θέση να αναλάβουν να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσα από ανάθεση έργου, διατηρώντας έτσι ένα επίπεδο σχετικής αυτονομίας σε ότι άπτεται της διοίκησης και του συναφούς ρόλου όπου δύναται να διαδραματίσει η αξιολόγηση (Σολομών, 1999).

Ο Ανδρέου, (2003), υποστηρίζει ότι ο χαρακτήρας της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ιεραρχικός και ταυτόχρονα όσοι διατίθενται υπέρ της υποστηρίζουν ότι διέπεται από τα στοιχεία της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας η οποία μπορεί να διακρίνει έναν ουδέτερο παρατηρητή. Έναν ουδέτερο παρατηρητή δηλαδή ο οποίος δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητα η οποία διέπει τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Αντίθετα κατά τον Ανδρέου, (2003), η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης εντάσσεται σε ένα πιο ευρύ εκπαιδευτικό φάσμα το

οποίο και διαμορφώνεται από την γνώση των τεκταινόμενων ενός ευρύτερου πλαισίου σχολικών μονάδων (Ανδρέου, 2003).

Η εσωτερική αξιολόγηση προκύπτει όταν ο αξιολογητής έχει άμεση συνάφεια με το εκάστοτε τιθέμενο προς αξιολόγηση εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έργο ή μονάδα εξού και φέρει τον τίτλο του εσωτερικού αξιολογητή (Μαστροδήμος, 2013).

Παράλληλα υφίσταται και το είδος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης. Το προαναφερθέν είδος υπάγεται και αυτό στην σφαίρα της εσωτερικής αξιολόγησης. Το είδος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης δύναται να οριστεί ως ένα είδος συστηματικής, συλλογικής και δημοκρατικής διερεύνησης όλων των μεταβλητών της σχολικής ζωής από τους ειδήμονες των συνεπαγόμενων συνθηκών και προβλημάτων όπου καλείται να αντιμετωπίσει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Συνεπώς, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, ή αυτοαξιολόγηση θέτει ως θεμελιώδη της στόχο την απόκτηση έγκυρης και εμπειριστατωμένης γνώσης περί του εκπαιδευτικού έργου. Ένα εκπαιδευτικό δηλαδή έργο το οποίο και παράγεται στο χώρο του σχολείου και το οποίο εμπερικλείει το γεγονός της εμπλοκής και της δραστηριοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική του αναβάθμιση (Σολομών, 1998).

Παράλληλα, όπως επισημαίνει ο Κουτούζης, (2008), ένα δεύτερο είδος διάκρισης της αξιολόγησης δύναται να εδράζεται σε κριτήρια με βάση το χρόνο. Κατά συνέπεια, δύναται έτσι να προκύψουν διάφορα είδη αξιολόγησης όπως συνιστούν το είδος της προκαταρτικής αξιολόγησης, της ενδιάμεσης ή διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και της τελικής ή αθροιστικής ή απολογιστικής αξιολόγησης. Επισημαίνεται λοιπόν ότι το είδος της προκαταρτικής αξιολόγησης προκύπτει όταν η διαδικασία της αξιολόγησης τελείται προτού ξεκινήσει κάποιο πρόγραμμα, διαδικασία ή μια εκπαιδευτική χρονιά. Σκοπός της είναι η αποτίμηση των πλείστων όσων μεταβλητών και συνθηκών οι οποίες και εμφανίζουν συνάφεια με το γεγονός της προόδου του προαναφερθέντος προγράμματος ή διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Ταυτόχρονα το είδος της ενδιάμεσης ή διαμορφωτικής αξιολόγησης σχετίζεται με το γεγονός της αξιολόγησης το οποίο και τελείται όσο διαρκεί η σχολική ή η ακαδημαϊκή χρονιά ή εναλλακτικά κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Θεμελιώδης στόχος της αξιολόγησης αυτού του είδους είναι αφενός η καταγραφή των αδυναμιών κατά τη

διαδικασία του σταδίου της πλήρους λειτουργίας της μονάδας αφετέρου στοχεύει στο να συντελεστούν εμπρόθεσμα οι δέουσες διαρθρωτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις ώστε να κατασταθεί εφικτή η επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Επομένως εκεί έγκειται και το νόημα της ύπαρξης ενδιάμεσων αξιολογήσεων των μαθητών. Αξίζει να τονιστεί ότι στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι άλλος από την ποιοτική βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αλλά και από το γεγονός της αναζωογόνησης και του εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής καριέρας (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Επιπρόσθετα, μνεία αξίζει να γίνει και στο είδος της τελικής ή αθροιστικής ή απολογιστικής αξιολόγησης η οποία συνιστά το είδος της αξιολόγησης το οποίο διενεργείται μετά το πέρας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στόχος της τελικής αξιολόγησης έγκειται στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας οι οποίες και συναρτώνται με το φάσμα των δυσχερειών ή των προβλημάτων όπου κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Στην ουσία δηλαδή πρόκειται για ένα είδος τελικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συναφών αποτελεσμάτων του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου την στιγμή όπου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής δύνανται να χρησιμεύουν ώστε να ανασχεδιαστεί η εκπαιδευτική διαδικασία στην περίπτωση όπου πρόκειται αυτή να επαναληφθεί (Μαστροδήμος, 2013).

1.7 Αναχώματα στη διαδικασία αξιολόγησης

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε πλείστες όσες περιπτώσεις συναντά προσκόμματα και διάφορες δυσχέρειες οι οποίες προξενούνται τόσο από τα τιθέμενα προς αξιολόγηση μέλη όσο και από μέρος του ιδίου του αξιολογητή, ή ανακύπτουν εξαιτίας της ίδιας της αξιολογητικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, καθίσταται προφανές ότι το κάθε άτομο το οποίο προβαίνει στην ανάληψη της ευθύνης της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του πληθώρα παραμέτρων (Κουτούζης, & Χατζηευστρατίου, 1999).

Συνεκδοχικά, ένα από τα φλέγοντα προσκόμματα της διαδικασίας της αξιολόγησης συναρτάται με τον καθορισμό των σκοπών και των αξιών της αξιολόγησης. Το δυστύχημα είναι ότι σε ότι άπτεται της περίπτωσης της αξιολόγησης, η συγκεκριμένη δυσχέρεια λαμβάνει ακόμα πιο σημαίνουσες διαστάσεις καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολο ένα άτομο να οριοθετήσει κριτήρια αξιολόγησης τα οποία να χαίρουν ευρύτερης αποδοχής. Ταυτόχρονα κρίνεται απαραίτητη η

διαδικασία του καθορισμού του φάσματος των πληροφοριών καθώς όσο διαρκεί η διαδικασία της αξιολόγησης χρειάζεται να μετατίθεται το κέντρο βάρους αυτής στο μέγεθος αλλά και στο είδος των συλλεχθέντων πληροφοριακών στοιχείων. Ειδικότερα, είναι βασικό οι συγκεντρωθείσες πληροφορίες να διέπονται από το στοιχείο της σαφήνειας και να οροθετούνται προκειμένου να είναι εφικτή η λυσιτελής χρήση αυτών. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να καθορίζεται και ο τρόπος παρουσίασης των στοιχείων αυτών ώστε να καθίσταται ευκολότερη η επεξεργασία τους και η συνακόλουθη εξαγωγή συμπερασμάτων (Μαστροδήμος, 2013).

Παράλληλα, εξίσου απαραίτητο είναι να υπάρχει και ο καθορισμός του χρονικού πλαισίου της αξιολόγησης, τούτέστιν να είναι δυνατόν να καταρτιστεί ένα χρονοδιάγραμμα εδραζόμενο σε ρεαλιστική βάση, ώστε συνακολούθως να μπορεί να αποφέρει και τα κατάλληλα αποτελέσματα. Επί παραδείγματι, είναι απαραίτητο σε πρώτη φάση να συντελεστούν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτών, έπειτα να ακολουθήσει ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων στους εκάστοτε σπουδαστές κ.ο.κ. (Μαστροδήμος, 2013).

Παράλληλα επισημαίνεται ότι το ζήτημα της εφαρμογής της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συνεπάγεται και την ύπαρξη αυξημένων γνώσεων των αξιολογητών σε μεθοδολογικά ζητήματα τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το πρόβλημα είναι ότι σε πλείστες όσες περιπτώσεις δεν υφίσταται η γνώση της μεθοδολογικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει περιστασιακά καταρτιστεί. Ταυτόχρονα, η κατάσταση επιβαρύνεται αν ληφθεί υπόψη το ζήτημα της ανεπάρκειας της επιμορφωτικής πολιτικής αλλά και ευρύτερα των πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Κουτούζης, 2008).

Επιπλέον όμως χρειάζεται να τονιστεί ότι υφίσταται και μια ευρύτερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα ενστάσεων και καχυποψίας έναντι της αξιολόγησης καθώς σε πλείστες όσες περιπτώσεις υφίσταται ένα είδος περίεργης καχυποψίας από μέρους των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού δηλαδή των σπουδαστών, των εκπαιδευτών, του βοηθητικού προσωπικού η οποία και συνιστά σημαίνον εμπόδιο στο ζήτημα της θεσμοθέτησης κάθε είδους σχετικού μέτρου. Συνακολούθως, το πρόσωπο το οποίο καλείται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στο σημείο αυτό δεν είναι άλλο από το διευθυντή του ιδρύματος ο οποίος και φέρει την υποχρέωση διαμόρφωσης των συνθηκών εμπιστοσύνης εντός της μονάδας. Γενικότερα το φλέγον ζήτημα της εμπιστοσύνης σε οι άπτεται των στόχων, των μεθόδων, των ανθρώπων

συνιστά νευραλγικό σημείο της αξιολόγησης αν και δεν δύναται να μετρηθεί είναι εκείνο το οποίο διέπει την κουλτούρα του εκάστοτε οργανισμού (Κουτούζης, 2008).

Επισημαίνεται ότι η διαδικασία της γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων συνιστά το έσχατο αλλά ίσως και το πλέον σημαίνον στάδιο της αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, τα εκάστοτε αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης επιβάλλεται να παρέχονται στα άτομα ή τους καθ' ύλην αρμόδιους φορείς οι οποίοι έχουν συνάφεια με το ζήτημα της μελέτης περί της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου ή της λήψεως συναφών αποφάσεων. Φυσικά σε κάθε περίπτωση ο σκοπός της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων συναρτάται με ζητήματα ανατροφοδότησης (Dessler, 2012). Αυτό σημαίνει ότι επιβάλλεται να κατασταθεί κατανοητό το γεγονός του ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ένα σημαντικό βελτιωτικό μέσο προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργία του οργανισμού. Κατά συνέπεια, οι ενδεχόμενες εντοπισθείσες αδυναμίες και ελλείψεις είναι απαραίτητο να ενεργοποιήσουν εντός των πλαισίων δράσης του οργανισμού τη λήψη μέτρων και ενεργειών εξάλειψης των αδυναμιών (Μαστροδήμος, 2013).

Ταυτοχρόνως όμως χρήζει ιδιαίτερης μνείας το γεγονός του ότι η διαδικασία της αξιολόγησης επιβάλλεται να διέπεται από την ύπαρξη περιορισμών και ορίων τα οποία όμως ανά τακτά χρονικά διαστήματα είναι θεμελιώδες να υπόκεινται σε αξιολόγηση. Κατ' επέκταση, επιβάλλεται η εξέταση των κοινωνικών επιπτώσεων ή των αντιδράσεων οι οποίες είναι πιθανόν να ανακύψουν από τα αξιολογούμενα μέλη όσο διεξάγεται η αξιολόγηση. Ενδέχεται λοιπόν η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να προξενήσει μια αλληλουχία ενδεχόμενων συνδικαλιστικών αντιδράσεων ή επιπροσθέτως η διαδικασία της αξιολόγησης των απασχολούμενων εκπαιδευτών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού να προξενήσει την κινητοποίηση αποχής τους από τα μαθήματα τους. Συνεπώς επιβάλλεται ο εκάστοτε αξιολογητής να συνυπολογίζει όλο το φάσμα των ενδεχόμενων αντιδράσεων και αντίστοιχα να προβαίνει στην προσαρμογή του προγράμματος της αξιολόγησης του (Μαστροδήμος, 2013).

2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στο σημείο αυτό μετά την εξέταση των κύριων θεματικών πεδίων όπου συνιστούν το εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητο να φωτιστεί ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός διευθυντής στην τρέχουσα χρονική συγκύρια καθώς και ζητήματα σχετιζόμενα με τη διοίκηση σχολικής μονάδας αλλά και θέματα συναφή με τον διοικητικό ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκάστοτε ηγέτη της εκπαίδευσης.

2.1 Άσκηση διοικητικής μορφής έργου του διευθυντή

Αδιαφιλονίκητα η άσκηση διοικητικής μορφής έργου συνιστά πολυσχιδή και περίπλοκη εργασία, δεδομένου του ότι η εννοιολογική προσέγγιση, το περιεχόμενο και οι διοικητικοί στόχοι εμφανίζουν μια ποικιλομορφία. Αυτή η ποικιλομορφία αποτυπώνεται στην άσκηση διοικητικού έργου στους εκάστοτε κοινωνικούς οργανισμούς, όπως συνιστούν τα σχολεία, τα νοσοκομεία, τα υπουργεία, οι τράπεζες καθώς και οι εμπορικές επιχειρήσεις (Τζίφας, 2006).

Επί παραδείγματα οι τιθέμενοι στόχοι ενός κερδοσκοπικού οργανισμού απάδουν από τους στόχους ενός δημοσίου οργανισμού και δη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο λόγος όπου συμβαίνει αυτό έγκειται στο ότι μια ιδιωτικού δικαίου επιχείρηση αποσκοπεί στο να αυξήσει τα κέρδη της. Μια δημόσια εκπαιδευτική μονάδα όμως αποσκοπεί στο να παράξει τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες οι οποίες άπτονται της μάθησης των νεαρών κατά κύριο λόγο ατόμων. Βέβαια παρά την ύπαρξη διαφορών σε όλο το φάσμα των υφιστάμενων περιπτώσεων τα διάφορα διοικητικά στελέχη προβαίνουν σε προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση αλλά και ανάληψη διαδικασιών ελέγχου όλων των διαθέσιμων πόρων προκειμένου να επιφέρουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Σαΐτης, 2002α).

Συνεπώς, η σχολική διοίκηση δύναται να οριοθετηθεί ως η διαδικασία του να συνεργάζεται ο διευθυντής με άλλα άτομα και μέσα από την εργασία άλλων ατόμων να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να επιτελέσει κατά τρόπο αποτελεσματικό τους τιθέμενους από το σχολείο στόχους. Ο τρόπος άσκησης της διοίκησης του 21^{ου} αιώνα αποδύεται σε μια προσπάθεια εφαρμογής θεωριών και πρακτικών της οργανωτικής επιστήμης συναφών με ζητήματα ιεραρχικής δομής της εξουσίας, ισόρροπης κατανομής εξουσίας και

ευθύνης αλλά και συμμετοχής του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού στη λήψη αποφάσεων περί τρόπου άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2002α).

Μολονότι ο διευθυντής αδιαμφισβήτητα κατέχει νευραλγικής σημασίας θέση στο πεδίο της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης χρίζει μνείας ότι η ύπαρξη συγκεντρωτικού συστήματος (Πουλής, 1999), αφήνει περιοσμένο χώρο στην άσκηση δυναμικής ηγεσίας καθώς και στο ζήτημα της εξασφάλισης ορθής προσανατολιστικής κατεύθυνσης του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1994).

Σε πλήρη αντιδιαστολή με τα προλεχθέντα σε υφιστάμενα αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα, όπως επί παραδείγματι είναι αυτό του Ηνωμένου Βασιλείου, το διευθυντικό / ηγετικό στέλεχος έχει πολύ μεγάλη ελευθερία να προβαίνει στη λήψη καίριων αποφάσεων περί του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού του ιδρύματος. Συνακολούθως, στα αποκεντρωμένα διοικητικά συστήματα ο διευθυντής είναι σε θέση σε ορισμένες περιπτώσεις να αναλαμβάνει την ευθύνη και την ελευθερία διαμόρφωσης και διάπλασης των διδασκαλικών μεθόδων, της διαμόρφωσης των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και της ανάληψης της κύριας ευθύνης σε σχέση με ζητήματα τα οποία άπτονται του υλικού, της πειθαρχίας και της εξεύρεσης προσωπικού (Σαΐτης, 2002β, Townsend, T., 1997).

Αναμφίβολα βέβαια τόσο το συγκεντρωτικό όσο και το αποκεντρωτικό μοντέλο διέπονται από μια σειρά μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων. Με κύριο γνώμονα όμως την ύπαρξη δημοσίου συμφέροντος η διαδικασία της επιλογής μεταξύ συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης δύναται να αποτελέσει τη χρυσή τομή στο ζητούμενο της αναζήτησης διοικητικής ισορροπίας. Αναζητάται λοιπόν ένα καίριο σημείο διασταύρωσης των δραστηριοτήτων της κεντρικής διοίκησης η οποία θα πρέπει να προβαίνει στον προγραμματισμό και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των περιφερειακών υπηρεσιών. Τουτέστιν των περιφερειακών υπηρεσιών οι οποίες άπτονται της στήριξης της εκπαίδευσης έχοντας οι τελευταίες τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα όπου άπτονται του πεδίου δράσης των περιοχών τους (Σαΐτης, 2002α).

Παράλληλα χρειάζεται να επισημανθεί ότι στο διάστημα των τελευταίων ετών καταβάλλονται σημαίνουσες προσπάθειες από μέρους της Ελληνικής πολιτείας προκειμένου να συρρικνωθεί ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων σε αμιγώς συντονιστικό ρόλο. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέδραμαν τόσο η θέσπιση του νόμου 2986/2002, κατά τα

κελεύσματα του οποίου θεσμοθετείται η ύπαρξη μιας νέας περιφερειακής διάρθρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και η λήψη της υπουργικής απόφασεως Φ353.1/324/105657/Δ1 8-10-2002 κατά τα κελεύσματα της οποίας καθορίζονται τα πιο εξειδικευμένα καθήκοντα αλλά και το σύνολο των αρμοδιοτήτων των στελεχών όπου δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης (Καρατάσιος, et.al., 2005).

Φυσικά υφίσταται η διαπίστωση ότι συν τω χρόνω θα αποδειχτεί εάν ο θεσμός περί Περιφερειακής Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης τουτέστιν του τέταρτου διοικητικού επιπέδου δύναται να καταστήσει το σχολικό σύστημα σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό λυσιτελές. Βέβαια, η εφαρμογή του προαναφερθέντος θεσμού χωρίς την περάτωση των απαραίτητων αλλαγών στο ζήτημα της φιλοσοφίας της περί υφιστάμενης ακόμα γραφειοκρατικής και πολιτικής συμπεριφοράς, εντείνει την εφεκτικότητα των πολιτών περί της αποτελεσματικότητας του νέου αυτού θεσμού. Αιτία βέβαια αυτής της εφεκτικότητας και απαισιοδοξίας δεν είναι άλλη από την ύπαρξη υπερβάλλοντος συγκεντρωτισμού, του πληθωρισμού των διοικητικών οργάνων αλλά και της κραταιάς γραφειοκρατικής νοοτροπίας όπου διακρίνει κατά το μάλλον ήττον τον τρόπο διοίκησης της Ελληνικής εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2002α).

Συνοψίζοντας καθίσταται αντιληπτό ότι μια αληθινή αποκέντρωση συνεπάγεται τόσο το να διατηρηθεί ο συντονιστικός και εποπτικός έλεγχος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων όσο και το να εκχωρηθούν σημαίνουσες αρμοδιότητες στις περιφερειακές διευθύνσεις και στις διάφορες εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες και δύναται να μετατραπούν σε καίριες μονάδες γνωστικής και πολιτισμικής παραγωγής (Τζίφας, 2006).

2.2 Η δράση της σχολικής διεύθυνσης

Είναι αλήθεια ότι στο διάστημα των τελευταίων ετών έχουν επισημανθεί σημαίνουσες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχει επισημανθεί τροποποίηση τόσο του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος όσο και των διδασκαλικών μεθόδων, καθώς οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να αποκτήσουν τη δύναμη παρέμβασης επί των αποφάσεων του σχολείου ενώ ταυτόχρονα οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων αλλά και τα μέλη των τοπικών κοινοτήτων εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε ότι άπτεται ζητημάτων σχετιζομένων με τον τρόπο επιτέλεσης της σχολικής λειτουργίας. Συνεκδοχικά, έχει τροποποιηθεί ο ρόλος του διευθυντή και εύλογα ανακύπτει το ερώτημα του αν και σε ποιο βαθμό ο διευθυντής της τρέχουσας χρονικής συγκυρίας δύναται να προβεί στην αντιμετώπιση των διαρκώς αυξανόμενων σύνθετων

και ποικίλων σχολικών αναγκών κατά τρόπο αποτελεσματικό (Τζίφας, 2006).

Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τα ευρήματα πλείστων όσων ερευνών των τελευταίων δεκαετιών περί της ταυτότητας του αποτελεσματικού διευθυντή όπως φερ' ειπείν των Σιβροπούλου - Καπλάνη, (2002); Στιβακτάκη, (2005); Τζίφα, (2006), έχει αποδειχθεί ότι η δράση των σχολείων ουδόλως είναι αποτελεσματική αν ως κριτήρια ελέγχου χρησιμοποιηθούν στοιχεία όπου άπτονται της επίδοσης των μαθητών, της θετικής ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και των εκτιμήσεων της κοινότητας χωρίς την παρουσία ισχυρής διοίκησης (Καρατάσιος, et.al., 2005). Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα των ερευνών δύνανται να αποκαλύψουν πλείστες όσες και διαφορετικές εικόνες περί του τι συνιστά λυσιτελή διεύθυνση (Αναγνωστοπούλου, 1996).

Βέβαια ένα βασικό μειονέκτημα των προαναφερθεισών ερευνών σχετίζεται με το ότι οι μελέτες αυτές παρέχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο όπου ο εκάστοτε διευθυντής δύναται να ασκήσει τα καθήκοντα του ή δύναται να επηρεάσει τη διαδικασία της μόρφωσης. Ακόμα μειονέκτημα των προλεχθεισών ερευνών συνιστά το γεγονός του ότι εδράζονται σε μια προκατασκευασμένη θεώρηση περί της αποτελεσματικότητας του διευθυντή ενώ ταυτόχρονα επιχειρήσαν με τα συγκεντρωθέντα ερευνητικά δεδομένα να υποστηρίξουν την επικρατούσα αποδεκτή εικόνα και λιγότερο να ενδιατρίψουν και να κατανοήσουν την ουσία της έννοιας όπου άπτεται της σχολικής διεύθυνσης. Είναι απαραίτητο λοιπόν οι μέλλουσες έρευνες να προχωρήσουν ένα βήμα περαιτέρω του πλαισίου λειτουργιών και συμπεριφορών προκειμένου να κατανοηθεί επαρκώς η αιτία της αποτελεσματικότητας ή της αναποτελεσματικότητας κάποιων σχολικών διευθυντών (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Σημειώνεται λοιπόν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής προβαίνει στη λήψη αποφάσεων συνυπολογίζοντας τη γνώμη των υπολοίπων εκπαιδευτικών αλλά και διασφαλίζοντας το γεγονός της συναίνεσης τους. Συνακολούθως, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιτυγχάνει να προβαίνει στην οργάνωση, τον συντονισμό και τον επιδέξιο χειρισμό των καταστάσεων θέτοντας υψηλούς στόχους και εναργείς στόχους. Περαιτέρω εστιάζει στο ζήτημα των ατομικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα της επιστημονικής τους κατάρτισης, της μεταδοτικότητας τους, της δημιουργίας από μέρους τους ευνοϊκού κλίματος στην τάξη, της συνεργασίας τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, της αντικειμενικότητας τους στη βαθμολόγηση των μαθητών, της παροχής από μέρους τους εκπαιδευτικών κίνητρων στους

μαθητές κλπ. Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διευθυντής επιβάλλεται να εστιάζει στο ζήτημα των προσωπικών αναγκών των μαθητών δημιουργώντας στο σχολείο ένα κλίμα σύμπνοιας και παράλληλα θέτοντας ένα κοινό πλαίσιο ενιαίων στόχων και επιδιώξεων αλλά και ένα σύστημα σε ότι σχετίζεται με τα σύμβολα, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Κατά τα ευρήματα της έρευνας του Στιβακτάκη, (2005), περί της αποτελεσματικότητας του διευθυντή σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των διευθυντών προσδίδει σε αυτούς τα στοιχεία της δημοκρατικότητας, της εργατικότητας, της παιδαγωγικής και διοικητικής του κατάρτισης, της ευσυνειδησίας, της συνεργατικότητας, της καινοτομίας αλλά και της δικαιοσύνης (Στιβακτάκης, 2005).

Είναι επιβεβλημένη λοιπόν ανάγκη ο σύγχρονος διευθυντής να διέπεται από επιστημονική επάρκεια και παράλληλα να διαθέτει οικονομικές, νομικές και τεχνικές γνώσεις. Γενικότερα σημειώνεται ότι αρκετά από τα τρέχοντα σχολικά προβλήματα σε καθημερινή βάση απαιτούν ειδικές γνώσεις τις οποίες και πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής. Επιπλέον, απαιτείται παιδαγωγική κατάρτιση ώστε να δημιουργηθεί το προσήκον παιδαγωγικό κλίμα το οποίο να παρωθεί και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Εύλογα λοιπόν ανακύπτουν ερωτήματα σχετικά με την παιδαγωγική κατάρτιση του διευθυντή σε ότι άπτεται της επίλυσης ανάλογων προβλημάτων του σχολείου. Επί παραδείγματι, πόσο επαρκής αισθάνεται ένας διευθυντής όταν είναι αναγκασμένος να αντιμετωπίσει προβλήματα πειθαρχίας καθώς σε ότι άπτεται των ζητημάτων πειθαρχίας ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει τον καίριο ρόλο του ειδικού, του παιδαγωγού αλλά και του εκπαιδευτικού μέσα από την άσκηση νομοθετικών και δικαστικών εξουσιών (Τζίφας, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το ότι αν και διαφαίνεται ότι ο εκάστοτε διευθυντής του σχολείου δύναται να προχωρήσει στην επιτυχή εξάσκηση της διοικητικής λειτουργίας φερειπείν της διεκπεραίωσης της υπηρεσιακής αλληλογραφίας αλλά και της τήρησης του σχολικού αρχείου ωστόσο το πρόβλημα της επιτυχούς άσκησης της σχολικής λειτουργίας εντοπίζεται στο ζήτημα της αποσαφηνισμένης εξουσίας και της κατάρτισης των σχολικών διευθυντών. Το δυστύχημα σε ότι άπτεται της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ότι ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής υπολείπεται επαρκούς κατάρτισης αλλά και αποσαφηνισμένης εξουσίας. Αυτό συνεπάγεται ότι δεν έχουν προσδιοριστεί οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες του εκάστοτε

σχολικού διευθυντή εξαιτίας του ελλείμματος εναργούς νομοθετικού πλαισίου περί της κατανομής των στοιχείων όπου σχετίζονται με τον καθορισμό του πλαισίου αρμοδιοτήτων ανάμεσα σε διοικούντες και διοικούμενους (Σιβροπούλου - Καπλάνη, 2002).

Η θέσπιση του νόμου πλαισίου 1566/85 απέχει μακράν από τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ τα επιπρόσθετα και επιβεβλημένα αντίστοιχα Προεδρικά Διατάγματα ουδέποτε εκδόθηκαν με απότοκο της διαδικασίας αυτής ο διευθυντής να προβαίνει σε αυτοσχεδιασμούς. Έτσι, ο σύγχρονος διευθυντής του σχολείου εμφανίζεται με περιορισμένη δύναμη σε ότι άπτεται της εξάσκησης του έργου του (Σιβροπούλου - Καπλάνη, 2002).

Περαιτέρω αξίζει να τονιστεί και στο σημείο αυτό η επισήμανση του Θεριανού, (2007), περί της θέσπισης του Νόμου 2986/2002, όπου τον χαρακτηρίζει ως μια έκφανση συνοπτικού, ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ενώ ενστάσεις ανέγειρε και ο Νόμος 3848/2010, ο οποίος και κάνει χρήση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Λακασάς, 2010). Οι Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, (2005), ταυτόχρονα δεν παραλείπουν να επισημάνουν πως στην Ελληνική επικράτεια η γενεσιουργός αιτία των ενστάσεων των εκπαιδευτικών περί της αξιολόγησης συναρτάται με το γεγονός ότι εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ως μια απόπειρα χειραγώγησης τους εδραζόμενη στα κατάλοιπα του επιθεωρητισμού.

Κατά συνέπεια ο τρέχοντας ρόλος του σχολικού διευθυντή στο Ελληνικό σχολείο είναι απλώς εκτελεστικός καθώς ο διευθυντής προκειμένου να λειτουργήσει διαφορετικά και να επιτελέσει απερίσπαστος το έργο του επιβάλλεται να έχει την πλήρη ευθύνη και βέβαια προκειμένου να έχει ευρύ πεδίο ευθύνης επιβάλλεται να έχει εξουσία την οποία δυστυχώς δεν διαθέτει (Τζίφας, 2006).

2.3 Κριτήρια επιλογής και προσόντα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης

Περαιτέρω σε ότι άπτεται της ύπαρξης όλου του φάσματος του νομοθετικού πλαισίου επισημαίνεται η απουσία της τεχνικής περιγραφής της εργασιακής θέσης όπου κατέχουν οι διευθυντές με άμεσο απότοκο της κατάστασης αυτής τον περιορισμό των δυνατοτήτων προσδιορισμού και αξιολόγησης των απαιτούμενων θέσεων και προσόντων σχετικά με το

ζήτημα της πλήρωσης τους. Επί παραδείγματι, παρατηρείται απουσία προσδιοριστικού πλαισίου του περιεχομένου των αρμοδιοτήτων, των ευθυνών, των συνθηκών εργασίας, αλλά και των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων των σχολικών διευθυντικών θέσεων. Επιπλέον, φαίνεται ότι το στοιχείο της αρχαιότητας συνιστά ένα θεμελιώδες προσόν σε ότι άπτεται της κατάληψης διευθυντικής θέσης (Σαΐτης, 2002α).

Επιπροσθέτως, τα τυπικά προσόντα τα οποία εμφανίζουν συνάφεια με ζητήματα αποκτήσεως διδακτορικού και μάστερ δε φαίνεται να αποτιμώνται κατά ανάλογο τρόπο σε σχέση με ότι άπτεται των απαιτήσεων της άσκησης διοικητικού έργου, το οποίο και καλείται να εξασκήσει το υποψήφιο διευθυντικό / ηγετικό στέλεχος μιας σχολικής μονάδας. Απότοκο της επικρατούσας αυτής κατάστασης δεν είναι άλλο από την έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας στο φλέγον ζήτημα της επιλογής των πλέον ικανών διευθυντικών στελεχών (Σαΐτης, 2002β).

Ως προς τα κριτήρια επιλογής των διευθυντικών στελεχών για ζητήματα σχετιζόμενα με την ύπαρξη κριτηρίων επιλογής των διευθυντών αλλά και της κρίσης των εκάστοτε υπηρεσιακών συμβουλίων επισημαίνεται η ύπαρξη υπεργενικευμένης νομοθετικής βάσης, καθώς και η ύπαρξη θολού υποκειμενισμού. Ταυτόχρονα, επισημαίνονται ζητήματα έλλειψης ομοιογενών συγκρίσιμων στοιχείων και ζητήματα ιδιαζόντως αυξημένης έλλειψης αξιόπιστων στοιχείων καθώς τα διάφορα υπηρεσιακά συμβούλια προβαίνουν στην υλοποίηση του έργου τους μέσα από αυτοσχεδιαστικές κινήσεις (Σταματάκης, 1990).

Γενικότερα χρήζει επισήμανσης ότι επιβάλλεται τα κριτήρια επιλογής των σχολικών διευθυντών να μην διέπονται από το στοιχείο της ασάφειας της αοριστίας και της γενικολογίας. Συνεκδοχικά επιβάλλεται ο τρόπος όπου διεξάγεται η συνέντευξη των υποψηφίων διευθυντών σχολείων να διέπεται από στοιχεία αντικειμενικότητας και διαφάνειας ώστε και ο κάθε σχολικός διευθυντής να μπορεί να είναι κατά το μάλλον ήττον αδιάβλητος. Πιο εξειδικευμένα επισημαίνεται ότι χρειάζεται να καθορίζονται σύννομα κριτήρια συγκριτικής και εξατομικευμένης αξιολόγησης μέσα από τα οποία θα αποτιμάται ο υποψήφιος (Τζίφας, 2005. Λώλη, 2005. Γεωργογιάννης, et.al., 2005).

Ακόμα χρειάζεται να επισημανθεί ότι στην περίπτωση όπου η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων δεν εδράζεται σε στοιχεία ανταγωνιστικότητας αλλά και όρους σχετιζόμενους με γνώσεις και ικανότητες,-τουναντίον δηλαδή εδράζεται σε άλλου είδους επιλογές τότε πολύ εύλογα συμπαιρένεται ότι η παραγωγικότητα του συγκεκριμένου

συστήματος δεν δύναται να προσεγγίσει τα επιθυμητά όρια. Το δυστύχημα είναι ότι το γεγονός της έλλειψης ισχυρών οικονομικής φύσεως κινήτρων συνιστά στοιχείο προβληματισμού των ικανών εκπαιδευτικών σε ότι άπτεται της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το ζήτημα της κατάληψης διευθυντικών θέσεων από μέρους τους (Σαΐτης 2002α).

Κατά τα αποτελέσματα ερευνών των Σαΐτη, (2002β), Λιακοπούλου, (2005), οι γυναίκες εμφανίζονται να κατέχουν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε διευθυντικές θέσεις σχολείων. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικά πρόσφατης έρευνας στην περιοχή του νομού Λασιθίου η οποία διεξήχθη το 2006 και αφορούσε 29 σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία, δηλαδή οι 22 από τις εξεταζόμενες 29 σχολικές μονάδες διοικούνται από άνδρα διευθυντή κάτι που δηλαδή ποσοστιαία μεταφράζεται στο 75,8% ενώ μόνο οι 7 σχολικές μονάδες τουτέστιν δηλαδή το 24,2% βρέθηκαν να διοικούνται από γυναίκες διευθύντριες. Ως κύρια αίτια της προαναφερθείσας κατάστασης εντοπίστηκαν στοιχεία σχετιζόμενα με την επικράτηση στερεότυπων αντιλήψεων, έλλειψης ικανοτήτων, πρωτοβουλιών, επικράτησης οικογενειακών υποχρεώσεων, παραδοσιακά καταμερισμένων ρόλων στην κοινωνία αλλά και αιτίες σχετιζόμενες με επιλογές των ίδιων των γυναικών (Τζίφας, 2006).

Ταυτόχρονα, βέβαια παραμένει κοινή διαπίστωση το γεγονός του ότι στην Ελλάδα δεν έχουν συντελεστεί εμπειρικές έρευνες οι οποίες και να προβαίνουν σε αναλυτική διερεύνηση των αιτιών αλλά και συνεκδοχικής αποτύπωσης του ηγετικού στυλ το οποίο ενστερνίζονται οι γυναίκες οι οποίες ασχολούνται με το ζήτημα της διοίκησης σχολικών μονάδων (Τζίφας, 2006).

Μολονότι δεν είναι ιδιαίτερα εύκολος ο προσδιορισμός των κριτηρίων επιλογής των διευθυντικών στελεχών ωστόσο χρειάζεται να τονιστεί ότι επιβάλλεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη κριτήρια σχετιζόμενα με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων σχολικών διευθυντών. Κριτήρια δηλαδή συναφή με ζητήματα σχετικής συγγραφικής δραστηριότητας, επιμόρφωσης αλλά και απόκτησης των απαραίτητων τίτλων σπουδών των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών όπως αποτελούν οι διδακτορικοί και μεταπτυχιακοί τίτλοι. Περαιτέρω ιδιαίτερα βαρύνουσας σημασίας κρίνεται το κριτήριο του συγγραφικού και ερευνητικού έργου του υποψηφίου εκπαιδευτικού της θέσεως του διευθυντή, στοιχείο δηλαδή το οποίο έχει και άμεση συνάρτηση με το ζήτημα του αντικειμένου της διοίκησης (Γεωργογιάννης, et.al., 2005).

Απαραίτητα συνάμα είναι και τα κριτήρια της διαπιστωμένης ξενόγλωσσης γλωσσικής επαρκείας (τουλάχιστον επιπέδου Lower) καθώς και στοιχεία συναφή με το θέμα της ύπαρξης δευτέρου πτυχίου ή μετεκπαίδευσης συναφούς με νευραλγικά ζητήματα διοίκησης οργανισμών. Απαραίτητο ταυτόχρονα κρίνεται και το κριτήριο της δημοσίευσης ερευνητικού έργου δημοσιευμένου σε περιοδικά ή πρακτικά συνεδρίων συναφών με το ζήτημα της διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ότι σχετίζεται με τη θέση του σχολικού διευθυντή (Τζίφας, 2006).

Ταυτόχρονα εξίσου απαραίτητο κρίνεται και το κριτήριο της λήψης προσωπικής συνέντευξης από εξειδικευμένο και επαρκές να προβεί στην αξιολόγηση των προσόντων του υποψηφίου, συμβουλίου με βάση το portfolio του εκάστοτε υποψηφίου. Μάλιστα, θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη η παρουσία εξειδικευμένων στελεχών της Συμβουλευτικής προκειμένου να διασφαλιστεί το στοιχείο της επιστημονικής εγκυρότητας της συνέντευξης (Τάτσης, 2005). Βέβαια χρήζει επισήμανσης το ότι υπάρχουν αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτό τα προσόντα ενός υποψηφίου διευθυντικού στελέχους να μπορούν να κατασταθούν αντιληπτά μέσω της διαδικασίας της λήψης μιας απλής συνέντευξης (Γεωργογιάννης, et.al., 2005).

Ως απαραίτητα κριτήρια για την επιλογή ενός καταλλήλου και επαίοντος διευθυντικού στελέχους κρίνονται σημαίνοντα τα στοιχεία της ευδόκιμης προϋπηρεσίας (να έχει δηλαδή τουλάχιστον μια δεκαετή προϋπηρεσία στο πεδίο της εκπαίδευσης) καθώς και το στοιχείο του να διαθέτει πιστοποιημένη γνώση των νέων τεχνολογιών. Αυτό δηλαδή σημαίνει ότι εκλαμβάνεται πλέον ως σημαίνον μειονέκτημα ενός σχολικού διευθυντή να διακρίνεται από στοιχεία τεχνολογικού αναλφαβητισμού (Τζίφας, 2006).

Ακόμα απαραίτητο κρίνεται και το κριτήριο της επιτυχούς συμμετοχής του υποψηφίου σε διαδικασία γραπτής δοκιμασίας σε ότι άπτεται της πιστοποίησης των τυπικών του προσόντων. Η συγκεκριμένη γραπτή διαδικασία δύναται να τελεστεί πανελληνίως από τα διάφορα παιδαγωγικά τμήματα των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας και σε καμία περίπτωση κατά τα πρότυπα που διεξάγονται οι προσλήψεις μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού ΑΣΕΠ (Λώλη, 2005). Ταυτόχρονα προτείνεται και η ενσωμάτωση του στοιχείου της παράλληλης εξέτασης μέσα από ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και εξετάσεων υπό τη μορφή μελετών περιπτώσεων (case studies) και παράλληλη επίλυση προβλημάτων οπου φέρουν τη μορφή περιπτώσεων (Γεωργογιάννης, et.al., 2005).

Βέβαια ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στο γεγονός του ότι ενυπάρχουν σημαίνουσες αντιρρήσεις σε ότι άπτεται των προαναφερθέντων απαραίτητων κριτηρίων επιλογής των διευθυντικών στελεχών. Διατυπώνεται από διάφορους φορείς της εκπαίδευσης η πρόταση ότι τέτοιας φύσεως εξετάσεις τείνουν να υποβιβάζουν τα καίριας σημασίας προσόντα των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι διευθυντές συνιστούν πρόσωπα διοικητικής ευθύνης και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται δίκην νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Λώλη, 2005).

Ταυτόχρονα, χρειάζεται να τονιστεί ότι υφίστανται ελλείψεις οι οποίες άπτονται της απουσίας καθιέρωσης συστήματος ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση ώστε τα υποψήφια διευθυντικά στελέχη να φέρουν την προσήκουσα κατάρτιση σε θεμελιώδη ζητήματα σύγχρονης διοίκησης (Σαΐτης, 2002α). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Σαΐτη & Γουρναρόπουλου (2001), η συντριπτική πλειοψηφία του ερωτηθέντος δείγματος των διευθυντικών στελεχών σε ποσοστό 84% και του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ποσοστό 89,5% θεωρεί ιδιαίτερα βασική την συνθήκη θεσμοθέτησης ενός προγράμματος σχετιζόμενου με το φλέγον ζήτημα της δημιουργίας εκπαιδευτικών στελεχών (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Σε σχέση τώρα με το ζωτικής σημασίας ερώτημα του κάτω υπό ποιες προϋποθέσεις ένας εκπαιδευτικός θεωρείται ότι διαθέτει επάρκεια ώστε να προβεί στη διεκδίκηση της θέσης του διευθυντή σχολικής μονάδας η απάντηση είναι ότι επιβάλλεται να είναι κατηρτισμένος στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία αναφέρονται στην συνέχεια. Συνεκδοχικά, επαρκής κρίνεται ο διευθυντής σχολικής μονάδας ο οποίος γνωρίζει θέματα διοίκησης εκπαίδευσης αλλά και θέματα σχετιζόμενα με ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων καθώς και ζητήματα οικονομίας της εκπαίδευσης με βαρύνουσα έμφαση στο ζήτημα της οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας (Τζίφας, 2006).

Επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο ένας διευθυντής σχολικής μονάδας να έχει διδαχτεί τα γνωστικά αντικείμενα της οργανωτικής ψυχολογίας με κύρια εστίαση σε ζητήματα σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης ενώ παράλληλα είναι απαραίτητο να είναι γνώστης του νομικού και θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης και δη της σχολικής μονάδας, έχοντας ταυτόχρονα γνώση ζητημάτων διαχείρισης σχολικής τάξης και συναφών ζητημάτων σχετιζόμενων με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, ο υποψήφιος διευθυντής σχολικής μονάδας επιβάλλεται να έχει γνώσεις συμβουλευτικής με ειδικό κέντρο βάρους προσοχής και γνώσης τα ζητήματα όπου

άπτονται των αναδυομένων προβλημάτων της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, et.al., 2005).

Επιπλέον, διατυπώνεται η άποψη ότι εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση κατάληψης της θέσης του διευθυντή συνιστά και το ζήτημα της επιμόρφωσης επί γνωστικών αντικειμένων συναφών με ζητήματα οργάνωσης, διοίκησης εκπαίδευσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και διοίκησης προσωπικού. Ακόμα εξίσου απαραίτητη θεωρείται και η γνώση ζητημάτων συναφών με μοντέλα διοίκησης αλλά και ζητημάτων σχετιζομένων με θεωρίες οι οποίες εμφανίζουν συνάφεια με τη διοίκηση αλλά και το φλέγον ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ακόμα, εξίσου απαραίτητη κρίνεται και η γνώση επί ζητημάτων σχετιζομένων με θέματα δομής, οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και με θέματα συναφή με ζητήματα ιστορίας των θεσμών διοίκησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χρήσιμο όμως είναι οι υποψήφιοι διευθυντές σχολίων ταυτόχρονα να έχουν γνώση των τρεχουσών τάσεων της οργάνωσης και της εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά και στοιχείων τα οποία εμφανίζουν συνάφεια με στοιχεία ειδικής αγωγής καθώς και με στοιχεία επικοινωνίας (Σταθόπουλος, 2005).

Προκειμένου βέβαια να καταρτιστούν ικανά στελέχη στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης επιβάλλεται και τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά ιδρύματα να είναι σε θέση να διδάσκουν όλα τα προαναφερθέντα απαιτούμενα γνωστικά αντικείμενα. Περαιτέρω σε ότι άπτεται της ύπαρξης επιμορφωτικών προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητο τα διευθυντικά στελέχη πριν ή αφότου επιλεγούν να είναι σε θέση να μπορούν να παρακολουθούν προγράμματα ετήσιας τουλάχιστον κατάρτισης σε ότι άπτεται οργανωτικών και διοικητικών θεμάτων. Αυτός είναι και ο λόγος όπου προτείνεται να ιδρυθεί τμήμα εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής κατάρτισης εξειδικευμένων διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης μέσα από την συνδρομή της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (Τάτσης, 2005).

2.4 Ο σχολικός διευθυντής και ο ρόλος του μεταξύ ηγέτη – manager & παραδοσιακού γραφειοκράτη

Ο ρόλος του παραδοσιακού γραφειοκράτη διευθυντή σχετίζεται με την κατανομή αρμοδιοτήτων ενός διορισμένου σχολικού προϊσταμένου ο οποίος αποδύεται σε μια προσπάθεια υιοθέτησης μιας συμπεριφοράς κατά τα κελεύσματα και τις προσδοκίες των ατόμων όπου ιεραρχικά προϊστανται αυτού στην εκπαιδευτική βαθμίδα. Παράλληλα, ο παραδοσιακός γραφειοκράτης διευθυντής δεν επιλέγεται κατά τα όσα ορίζει το σύγχρονο μάνατζμεντ, αφού ο

διορισμός του τελείται εδραζόμενος σε στοιχεία αρχαιότητας και παράλληλα απουσιάζουν δυο νευραλγικής σημασίας στοιχεία τα οποία άπτονται της περιγραφής της εργασίας αλλά και της προδιαγραφής της συγκεκριμένης θέσης (Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χατζή, 1997).

Επιπλέον, το σύγχρονο διευθυντικό στέλεχος δέχεται υποστήριξη προκειμένου να επιτελέσει κατά τρόπο επάξιο το έργο του. Κατά συνέπεια θα πρέπει να συντελεστεί η αναβάθμιση του ρόλου του σε ρόλο διευθυντή ηγέτη - μάνατζερ μέσα από τον εναργή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων του αλλά και του πεδίου της ευθύνης του ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα που αναφέρονται εντός της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής ηγέτης - μάνατζερ καλείται να υπερβεί τους περιορισμούς όπου θέτει η ύπαρξη στενών παραδοσιακών πλαισίων, τουτέστιν της διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών του υποθέσεων (Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χατζή, 1997).

Χρήζει επισημάνσης το γεγονός του ότι ο όρος μάνατζερ συνιστά υποδήλωση εκείνου του ατόμου το οποίο προβαίνει στην παραγωγή έργου μέσα από την μεταχείριση ανθρώπων αλλά και μέσα από τη διαχείριση υλικών πόρων. Κάνοντας ελεύθερη μετάφραση χρειάζεται να επισημανθεί ότι ο όρος του μάνατζερ δύναται να ταυτιστεί με τον όρο του διευθυντή ή του προϊσταμένου ή του ηγετικού στελέχους (Σαΐτης, Τσιαμάση, & Χατζή, 1997). Σύμφωνα με τα όσα ορίζει ο προαναφερθείς αυτός απλός ορισμός ο διευθυντής συνάγεται το συμπέρασμα ότι διαθέτει ευρύτερο πεδίο εξουσίας και ευθύνης, σχετικά με εκείνο το πεδίο ευθύνης όπου διέπει τους φορείς απλών θέσεων εργασίας και συνακολούθως έχει το δικαίωμα να καθοδηγεί τους υφισταμένους του και να λαμβάνει αυτοβούλως αποφάσεις δραστηριοποίησης (Σαΐτης, 2002α).

Ακόμα επισημαίνεται ότι εσχάτως κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος η άποψη ότι το ζήτημα της εισαγωγής του μάνατζμεντ στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα φλέγον. Η διαδικασία του μάνατζμεντ δύναται να οριστεί ως το ζήτημα της τέχνης της επίτευξης οριοθετημένων στόχων μέσα από την συνεκδοχική υποκίνηση του ζωτικής σημασίας ανθρώπινου παράγοντα συγκερασμένου με ζητήματα αποτελεσματικής συνένωσης του πεδίου όπου συναρτάται με τους ανθρώπινους πόρους. Η διαδικασία λοιπόν του μάνατζμεντ εμπερικλείει τον συγκερασμό στοιχείων συναφών με τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και την αξιολογητική διαδικασία (Δεγερμεντζίδης, 2005).

Κατ' επέκταση οι δεξιότητες οι οποίες χρειάζεται να διαθέτει ο ηγέτης - μάνατζερ είναι

περισσότερα από το σύνολο των προσόντων ενός διευθυντικού στελέχους κατά τυπικό τρόπο διοριζόμενου. Ανάμεσα σε αυτά επισημαίνεται ότι ο μάνατζερ ηγέτης πρέπει να διέπεται από το προσόν της ικανότητας του συνεργάζεσθαι καθώς επιβάλλεται να γνωρίζει το γνωστικό πεδίο της ψυχολογίας όπου έχει τόσο το άτομο όσο και οι ομάδες. Επιπλέον, χρειάζεται να διακρίνεται από το προσόν της επαγγελματικής ικανότητας, ικανότητας δηλαδή η οποία βρίσκεται σε εξάρτηση με το πεδίο της διοικητικής του πείρας αλλά και της άρτιας επιστημονικής του κατάρτισης. Παράλληλα, ο ηγέτης - μάνατζερ επιβάλλεται να διέπεται από οξυμμένη αντιληπτική ικανότητα καθώς χρειάζεται να λειτουργεί δίκην επιτελικού παράγοντα (Δεγερμεντζίδης, 2005).

Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διευθυντής μάνατζερ χρειάζεται να προβεί σε αξιοποίηση των διοικητικών του ικανοτήτων και σε συνακόλουθη αξιοποίηση των οικονομικών σχολικών δεδομένων προβαίνοντας σε περιστολή του κόστους δευτερεύουσας υφής δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, ο αποτελεσματικός διευθυντής μάνατζερ επιβάλλεται να συρρικνώσει τις μακροσκελείς χρονικά διαδικασίες προσδίδοντας ταυτόχρονα σημαίνουσα δυναμική στον επιμορφωτικό χαρακτήρα όπου πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο και φροντίζοντας ταυτόχρονα να εκσυγχρονίσει τις σχολικές δομές και παράλληλα να αναβαθμίσει τις παρεχόμενες από την σχολική μονάδα υπηρεσίες (Δεγερμεντζίδης, 2005).

Προκειμένου όμως να τελεστεί το θέμα της μεταβίβασης στο ιδιαζόντως «πολυλειτουργικό» πρότυπο διευθυντικού στελέχους και ταυτόχρονα μάνατζερ όπου αναφέρθηκε προγενέστερα είναι διάχυτη η άποψη ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να μεταφυτευτούν επιχειρηματικές πρακτικές με εμφανή τον κίνδυνο του να εκτραχυνθεί η κατάσταση στο να χαραχτεί η εκπαιδευτική τροχιά δανειζόμενη κριτήρια τα οποία έχουν αντληθεί από το πεδίο του μάρκετινγκ. Η υποβάθμιση της συνδρομής του ανθρώπινου παράγοντα στο ζήτημα της επιτυχίας του έργου και η συνεκδοχική απόπειρα μεταφύτευσης τακτικών μάρκετινγκ στο πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αφήνει ορατό το ζήτημα του κινδύνου μετατροπής της σχολικής μονάδας σε έναν οργανισμό επιχειρηματικού χαρακτήρα. Επιπρόσθετα επισημαίνεται ότι ενυπάρχει ο κίνδυνος ταύτισης του διευθυντή - μάνατζερ περισσότερο με το ρόλο του μάνατζερ και σε μικρότερο βαθμό με το ρόλο του εκπαιδευτικού, υπάρχει δηλαδή ο κίνδυνος επιβολής μιας συνθήκης αλλοίωσης της παιδαγωγικής υφής της ενασχόλησης του (Δεγερμεντζίδης, 2005).

Βέβαια οποιαδήποτε απόπειρα επιχειρείται και σχετίζεται με την επιβολή νεωτερισμών ή μεταρρυθμιστικών προσπαθειών των διευθυντικών στελεχών είναι θεμιτό να συνταυτίζεται και με την ύπαρξη ασφαλιστικών δικλείδων. Ως ενδεικτικές ασφαλιστικές δικλείδες διασφάλισης του δημοκρατικού ήθους του διευθυντή-μάνατζερ σχολικής μονάδας λογίζονται το περιθώριο συμμετοχής του σε συναινετικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης, αλλά και συνακόλουθης ανάλυσης και ερμηνευτικής προσέγγισης κάθε ζητήματος το οποίο αναφύεται. Καταληκτικός βέβαια κριτής της προαναφερθείσας διαδικασίας δεν είναι άλλος από το γεγονός της πλειοψηφικής αποδοχής λύσης έπειτα από τη διαδικασία σύσκεψης και την κατά το μέγιστο βαθμό επίτευξη σύγκλισης των αντικρουόμενων απόψεων. Φυσικά μέσα στα πλαίσια της προαναφερθείσας εκπαιδευτικής αναπροσαρμογής ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο να προΐσταται η έννοια του διευθυντή έναντι της έννοιας του μάνατζερ (Δεγερμεντζίδης, 2005).

Ακόμα αξίζει να τονιστεί ότι μέσα στα πλαίσια των κελευσμάτων της δημοκρατικής αρχής διοίκησης κρίνεται απαραίτητο ο διευθυντής του σχολείου να προβαίνει στη λήψη αποφάσεων υπακούοντας στις αρχές της συμμετοχικής διαδικασίας της ηγεσίας (Σαΐτης, 2002α). Ένας επιδέξιος διευθυντής συνεπάγεται ότι αφήνει το περιθώριο στους εκπαιδευτικούς συμμετοχής τους στα διοικητικά τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας στην οποία απασχολούνται. Ακόμα, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιβάλλεται να είναι σε θέση να συνεργάζεται μαζί τους προκειμένου να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους (Τζίφας, 2006).

Κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί ότι είναι λανθασμένη η διατυπωθείσα άποψη περί διευθυντών - μάνατζερ η οποία σχετίζεται με το ότι το ζήτημα της εφαρμογής της αποκέντρωσης δύναται να μετατρέψει τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης σε μάνατζερ - διαχειριστές των δραστηριοτήτων των σχολείων, τα οποία και υποχρεούνται να προβαίνουν στην αναζήτηση πηγών χρηματοδότησης προκειμένου να λειτουργεί εύρυθμα το σχολείο (Ρέππας, 2006).

Αυτό που επιβάλλεται να τονιστεί είναι το ότι ο εκάστοτε διευθυντής - μάνατζερ είναι σε θέση αποδόμησης των αυτονοήτων. Ο διευθυντής - μάνατζερ είναι εφικτό να προβεί στην αξιοποίηση της θέσης του αλλά και στον εμπλουτισμό της παιδαγωγικής όπου σχετίζεται με την κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και με ζητήματα παιδαγωγικής πολιτικής (Τζίφας, 2006).

Σημειώνεται ταυτόχρονα ότι κατά τα αποτελέσματα της έρευνας των Σαμπάνη, Φερεντίνου, & Δημόπουλου, (2005), η οποία διεξήχθη σε σχολικές μονάδες της Τρίτης και

Τέταρτης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας διαπιστώθηκε ότι καθετί το οποίο άπτεται της αλλαγής της οργανωτικής κουλτούρας σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης επιβάλλει την παρουσία ενός καινοτόμου μάνατζερ διευθυντικού στελέχους. Συνεκδοχικά, η εκπαιδευτική διοίκηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μάνατζερ διευθυντή ο οποίος να έχει την ικανότητα να προβαίνει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των αρμοδιοτήτων όλων των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθούν κοινοί παιδαγωγικοί στόχοι ούτως ώστε να εξασκείται κατά εύρυθμο τρόπο η εκπαιδευτική λειτουργία (Σαμπάνη, Φερεντίνος, & Δημόπουλος, 2005).

Κατά συνέπεια τόσο οι Έλληνες όσο και οι ξένοι μελετητές φαίνεται να αποδέχονται τον όρο του διευθυντή - μάνατζερ, όπως επίσης και ευρύτερα η πλειοψηφία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τζίφας, 2006).

2.5 Πεδίο εφαρμογής των διοικητικών καθηκόντων και των δεξιοτήτων του διευθυντή της σημερινής σχολικής μονάδας

Γενικότερα το πεδίο εφαρμογής των διοικητικών καθηκόντων του διευθυντή της σημερινής σχολικής μονάδας σχετίζεται πρώτα και κύρια με θέματα τα οποία άπτονται εκπαιδευτικού σχεδιασμού - προγραμματισμού. Ο σημερινός σχολικός διευθυντής είναι επιβεβλημένο να προβαίνει στον καθορισμό αντικειμενικών στόχων και παράλληλα στην κατάστρωση σχεδίου δραστηριότητας και μεθόδευσης όλων των απαραίτητων ενεργειών προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής έχει το καθήκον να προβαίνει στη τακτοποίηση και την ομαδοποίηση των μερών ενός συνόλου ώστε αυτό να δύναται να λειτουργήσει κατά τρόπο αποτελεσματικό (Τζίφας, 2006).

Ως προς τα διευθυντικά καθήκοντα του σημερινού σχολικού διευθυντή δύναται να σημειωθεί ότι το ζήτημα της διεύθυνσης σχετίζεται με θέματα τα οποία έχουν σχέση με το ζητούμενο της καθοδήγησης του ανθρώπινου παράγοντα προκειμένου να δύναται κατά αποτελεσματικό τρόπο αφενός να παρακινηθεί και αφετέρου προκειμένου να διασφαλιστεί η αυξημένη του επίδοση προς όφελος της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η σύγχρονη λοιπόν σχολική διεύθυνση σχετίζεται με την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και την εμπύχωση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου ώστε επιτυχώς να υλοποιούνται οι στόχοι του (Τζίφας, 2006).

Σαφέστατα βέβαια μέσα στο πλαίσιο των καθηκόντων διοικητικής μορφής του σύγχρονου σχολικού διευθυντή εντάσσεται και το ζήτημα του ελέγχου και της αξιολόγησης. Η προαναφερθείσα διοικητική λειτουργία άπτεται ζητημάτων εξέτασης, αξιολόγησης και μέτρησης του οργανωτικού παραγόμενου έργου της σχολικής μονάδας αλλά και συνεκδοχικής αξιολόγησης του παραγόμενου αποτελέσματος αλλά και της συνολικής επίδοσης. Το δυστύχημα είναι ότι ο ρόλος του ελέγχου και της αξιολόγησης όπου σχετίζεται με τα διοικητικά καθήκοντα του σύγχρονου διευθυντή ακόμα δεν χαίρει της αποδοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μαραθεύτης, 1981).

Στο σημείο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμο να περιγραφεί ο επικοινωνιακός ρόλος του σχολικού διευθυντή σε συνάρτηση τόσο με τους άμεσους όσο και με τους έμμεσους συνεργαζόμενους με αυτόν φορείς. Πρώτα και κύρια λοιπόν ο σχολικός διευθυντής σε ότι άπτεται των σχέσεων του με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας της οποίας προϊστάται οφείλει να επιδεικνύει σεβασμό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τους οποίους συνεργάζεται. Παράλληλα, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να προβαίνει στην αντιμετώπιση των προσωπικών ζητημάτων κάθε εκπαιδευτικού ως προσωπικά του ζητήματα ενώ ταυτόχρονα επιβάλλεται να διακατέχεται από αισθήματα δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας έναντι όλων των υφισταμένων του (Τζίφας, 2006).

Ταυτόχρονα, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής είναι απαραίτητο να τοποθετεί τις επιθυμίες του υφισταμένου του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω από τις προσωπικές του επιθυμίες και συγχρόνως να ενθαρρύνει το προσωπικό του να αναπτύσσει κοινωνικές δραστηριότητες. Επιπλέον, είναι απαραίτητο ο σύγχρονος διευθυντής να οικοδομεί ένα κλίμα φιλικών σχέσεων μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών και να εκφράζει την εμπιστοσύνη του ως προς τους εκπαιδευτικούς ώστε και αυτοί να αισθάνονται επαρκείς στη διεξαγωγή του έργου τους. Επιπλέον, μέσα στα πλαίσια της ανάπτυξης του επικοινωνιακού ρόλου του διευθυντή εντάσσεται και το ζήτημα της κατανομής ευθυνών ανάλογα με τις ικανότητες αλλά και το σύνολο των εμπειριών των εκπαιδευτικών και ει δυνατόν σε συνάρτηση με το πλέγμα των επιθυμιών των εκπαιδευτικών. Ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής είναι απαραίτητο να επαινεί τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζεται για τις προσπάθειες που καταβάλλουν είτε αυτές στέφονται με επιτυχία είτε όχι ενώ ταυτόχρονα είναι απαραίτητο να συμπαρίσταται σε κάθε πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται να ενεργοποιεί τις ιδέες και τις απόψεις του εκπαιδευτικού και συνάμα να έχει ευρείες

προσλαμβάνουσες όντας ανοιχτός στις απόψεις των υφισταμένων του. Χρειάζεται παράλληλα ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λαμβάνει μέριμνα για τις καλές εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα να είναι εξίσου ικανός ομιλητής αλλά και ικανός ακροατής (Τζίφας, 2006).

Τα πλαίσια του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή απαιτούν να είναι σε θέση να διδάσκει με το λόγο του αλλά και διαμέσου των πράξεων και του ήθους του. Ο σύγχρονος διευθυντής είναι απαραίτητο να έχει συντονιστικό ρόλο χωρίς να είναι δικτάτορας και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να επιδεικνύει κατανόηση σε ότι σχετίζεται με την κατανόηση των θέσεων των άλλων χωρίς να προβαίνει σε βαρύγδουπες δηλώσεις. Επίσης, ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή απαιτεί να είναι σε θέση να είναι βοηθητικός σε κάθε πρόβλημα που ανακύπτει στη δουλειά των καθηγητών και παράλληλα να είναι βοηθητικός απέναντι στους μαθητές αλλά και στους γονείς και κηδεμόνες τους (Τζίφας, 2006).

Σε σχέση τώρα με το ζήτημα της διαμόρφωσης των σχέσεων του σύγχρονου σχολικού διευθυντή με τους μαθητές του επισημαίνεται ότι επιβάλλεται να επιδεικνύει τον δέοντα σεβασμό απέναντι στην προσωπικότητα του μαθητή όντας στο μέτρο όπου πρέπει αυστηρός, δίκαιος αλλά και ταυτόχρονα λογικός. Ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να παρακινεί τον μαθητή ώστε να μπορεί να αναπτύξει ομαλά την προσωπικότητα του και ταυτόχρονα να είναι σε θέση να κοινωνικοποιείται κατά ομαλό τρόπο. Ο σύγχρονος επίσης σχολικός διευθυντής είναι θεμελιώδες να είναι σε θέση να προβαίνει στην αναγνώριση των ατομικών διαφορών και των ιδιομορφιών των μαθητών και ταυτόχρονα να μπορεί να τις σέβεται. Ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται να βοηθά τον κάθε μαθητή στην ανάπτυξη και τη δόμηση καλών ανθρώπινων σχέσεων με τους συμμαθητές του (Τζίφας, 2006).

Ως προς τα θέματα πειθαρχίας του μαθητή επιβάλλεται να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής ιδιαίτερο οπλισμό ψυχοπαιδαγωγικής υφής και να κήδεταί ώστε το σχολείο το οποίο διευθύνει να διέπεται από έναν βαθμό αυστηρότητας προβαίνοντας στην αντιμετώπιση των παραβατικών μαθητών με αντικειμενικότητα αλλά και με σταθερό τρόπο σε ότι άπτεται του ζητήματος των ποινών. Επίσης, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής χρειάζεται να είναι σε θέση να φροντίζει ώστε να εξασφαλίζεται η συνεργασία των υφισταμένων του εκπαιδευτικών σε θέματα όπου άπτονται της πειθαρχίας. Γενικότερα, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επιβάλλεται να επιδεικνύει υπευθυνότητα προκειμένου να αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά η

σχολική αταξία (Τζίφας, 2006).

Παράλληλα ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επιβάλλεται να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης του σχολείου να είναι υψηλή και σε όφελος των μαθητών. Ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επιβάλλεται να είναι σε θέση να διδάσκει μέσω του λόγου του, των πράξεων του και του παραδείγματος του (Τζίφας, 2006).

Σε σχέση τώρα με ότι άπτεται του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή για το ζήτημα της δόμησης των σχέσεων του με το πλαίσιο των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης επισημαίνεται ότι είναι απαραίτητο να είναι σε στενή και αγαστή συνεργασία με τους γονείς σε θέματα όπου άπτονται των μαθητικών επιδόσεων και της μαθητικής πειθαρχίας μέσα από την σύγκλιση τακτικών και έκτακτων συναντήσεων. Επίσης, χρειάζεται από την έναρξη της σχολικής χρονιάς οι γονείς να ενημερώνονται σε ζητήματα σχετιζόμενα με την διδακτέα ύλη των μαθημάτων αλλά και σε θέματα όπου σχετίζονται με τη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και με το φλέγον θέμα της αξιολόγησης αυτής (Τζίφας, 2006).

Ταυτόχρονα είναι απαραίτητο ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής να ενδιαφέρεται σε ατομικό επίπεδο για τον κάθε διδασκόμενο του και να έχει τη δυνατότητα ενημέρωσης των γονέων του για θέματα όπου άπτονται των μαθητικών επιδόσεων και της συμπεριφοράς του. Ακόμα, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επιβάλλεται να προβαίνει στην συνοδιοργάνωση εκδηλώσεων επιστημονικού, παιδαγωγικού και εορταστικού ενδιαφέροντος σε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και με γνώμονα το όφελος τους (Τζίφας, 2006).

Παράλληλα ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής είναι επιτακτική ανάγκη να προβαίνει στη δημιουργική αξιοποίηση των γονέων οι οποίοι διέπονται από γενικού και ειδικού ενδιαφέροντος γνώσεις για το σχολείο τόσο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επιβάλλεται να βρίσκεται σε αγαστή συνεργασία με την τοπική κοινωνία αλλά και με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε να συνεργάζεται μαζί τους σε θέματα όπου σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αλλά και με την από κοινού οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και με θέματα τα οποία άπτονται της δημιουργίας προγραμμάτων σχετιζόμενων με εξωσχολικές δημιουργικές απασχολήσεις (Τζίφας, 2006).

2.6 Αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή

Σε αυτό το τμήμα της μελέτης γίνεται αναφορά στις αρμοδιότητες του ηγέτη και πιο συγκεκριμένα στις αρμοδιότητες του σχολικού ηγέτη. Υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που εστιάζουν στην ηγεσία των σχολικών διευθυντών. Ο Lezotte, (1991:2) υποστήριξε ότι *«η βελτίωση του σχολείου είναι ένα ατελείωτο ταξίδι»*. Ο Mondo, (2010), προσθέτει ότι η βιβλιογραφία για την ηγεσία αναφέρεται επανειλημμένα στην ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία των σχολικών διευθυντών. Ομοίως, οι Leithwood & Riehl, (2003), υποστήριξαν ότι η διεύθυνση των σχολείων είναι ένα πολύπλοκο έργο. Οι McCurdy, Kunsch & Reibstein, (2007), υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν σήμερα την πρόκληση της αυξανόμενης ανάγκης παροχής και διατήρησης ενός πλήρους συνεχούς αποτελεσματικών πρακτικών για την επίτευξη της επιτυχίας όλων των μαθητών. Οι Welch, Lindsay & Halfacre (2001:56) εξηγούν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δεν χρειάζεται να είναι *«οι ζωντανές εγκυκλοπαίδειες της σχολικής μεταρρύθμισης»* αντ' αυτού, θα πρέπει να επικοινωνούν με σαφήνεια *«το τι πιστεύουν, τι περιμένουν, πού πάνε, και πού θέλουν να πάνε»*.

Ο Williams (2009:3) σχολιάζει ότι οι διευθυντές σχολείων που ασκούν ένα συνδυασμό εννοιολογικών και αναλυτικών προσεγγίσεων για τη λήψη αποφάσεων τείνουν να αναπτύξουν πολλαπλές εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των θεμάτων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, ο Day, (2000) επισημαίνει ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από διευθυντές, που μπορούν να ισορροπήσουν μεταξύ διαφόρων πιέσεων χωρίς όμως να παρεκκλίνουν από τις αξίες τους.

Η επέκταση των καθηκόντων των διευθυντών, σύμφωνα με τον Diamantes, (2004), δημιούργησε μια κατάσταση κατά την οποία διευθυντές πρέπει να κάνουν επιλογές στα καθήκοντα που καταναλώνουν το χρόνο τους. Οι Daresh και Male (2000) προσθέτουν ότι διευθυντές αντιμετωπίζουν *«αποξένωση, απομόνωση, και απογοήτευση»* στο χώρο εργασίας. Οι Walker & Carr-Stewart (2006:18) υποστηρίζουν περαιτέρω ότι *«το έργο των ηγετών έχει γίνει λιγότερο προβλέψιμο, λιγότερο δομημένο, και περισσότερο συγκρουσιακό»*. Ο Thomson (2009:2) συνεχίζει περαιτέρω και παρομοιάζει τη σχολική διεύθυνση με τα extreme sports.

Ο Portin, (2004:14) προσθέτει ότι ο διευθυντής, μαζί με τους άλλους ηγέτες του σχολείου, εργάζεται κάθε μέρα με πάθος για την εξασφάλιση της μάθησης για όλους τους μαθητές *“ενώ κρέμεται η δαμόκλειος σπάθη της αξιολόγησης έτοιμη να κρίνει κατά πόσο το σχολείο είναι*

«καλό» ή «όχι»». Οι σχολικοί διευθυντές, σύμφωνα με τους Leithwood & Riehl (2003:3), ασκούν ηγεσία, μέσω «*συνδυασμού δράσεων που συγχωνεύονται γύρω από τα διάφορα «μοντέλα» της ηγεσίας, συμπεριλαμβανομένης της μετασχηματιστικής, εκπαιδευτικής, ηθικής, ή συμμετοχικής ηγεσίας*».

Οι Greenwood (1996), Hogan, Gordon & Hogan, (1994), και Senge (1990), εξηγούν ότι, ως σχεδιαστές, οι ηγέτες δημιουργούν τις «*ιδέες του σκοπού, του οράματος και τις βασικές αξίες με τις οποίες ζουν οι άνθρωποι*» (Hogan, Gordon & Hogan, 1994 :4). Περαιτέρω, οι ηγέτες, ως σχεδιαστές προωθούν «*πολιτικές, στρατηγικές, και δομές που μεταφράζουν τις κατευθυντήριες ιδέες σε αποφάσεις*» και δημιουργούν αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης που στηρίζουν αυτές τις προσπάθειες (Hogan, Gordon & Hogan, 1994). Τέλος, ως δάσκαλοι, οι ηγέτες ενθαρρύνουν τη δημιουργία μίας επιβλητικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία ο καθένας, συμπεριλαμβανομένου του ηγέτη, «*βασίζεται περισσότερο σε μία διορατική άποψη της τρέχουσας πραγματικότητας*» Hogan, Gordon, & Hogan :5). Οι Welch Lindsay & Halfacre, (2001), υποστηρίζουν ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης παρέχει το καθοδηγητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου όλη η ομάδα κατευθύνεται και δρα. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει (Welch Lindsay & Halfacre, 2001).

1. Δέσμευση στους μαθητές. Εάν οι ανάγκες των μαθητών δεν αποτελούν το σημείο εστίασης, τότε το σχολείο αποτυγχάνει.
2. Η μέγιστη προσπάθεια. Μία οικογένεια υπονομεύεται όταν μόνο μερικά από τα μέλη της δουλεύουν με κοινά συμφωνημένους στόχους. Η πικρία και η αγανάκτηση δημιουργούνται γρήγορα σε μια ομάδα, όταν κάποια μέλη δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους και άλλα όχι.
3. Ομαδική προσπάθεια. Ακόμα και ο πιο ταλαντούχος εκπαιδευτικός θα αποτύχει εάν είναι απομονωμένος από το υπόλοιπο σχολείο.
4. Δία βίου μάθηση. Η παρακολούθηση επαγγελματικών ευκαιριών ανάπτυξης και η προσπάθεια επίλυσης θεμάτων που εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών θα πρέπει να εντάσσονται στις δραστηριότητες του διευθυντή.
5. Η εντιμότητα, η ευγένεια και η γνώση. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα για κάποιον που θέλει να καλείται εκπαιδευτικός.

6. Σεβασμός για τους διοικητικούς κανόνες. Τα επιτυχημένα σχολεία επιδεικνύουν σεβασμό στους κανόνες.
7. Ανάληψη ηθικής υποχρέωσης. Η συμπεριφορά καθοδηγείται από γραπτά και άγραφα συμβόλαια που βασίζονται στη σχολική αποστολή και στις ανάγκες του μαθητή.

Ο Lashway, (2003), υποστηρίζει ότι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν ακαδημαϊκές γνώσεις και παιδαγωγικές τεχνικές. Θα πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους, να χρησιμοποιούν δεδομένα στη διδασκαλία και να «εμπλέκουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικούς φορείς υγείας, τοπικές επιχειρήσεις και άλλους κατοίκους και εταίρους γύρω από τον κοινό στόχο της αύξησης των μαθητικών επιδόσεων» (Lashway, 2003). Τέλος, ο συγγραφέας προτείνει ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν τις ηγετικές δεξιότητες και γνώσεις, για να ασκήσουν την εξουσία που απαιτείται για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών (Lashway, 2003).

Ο Heck, (1992), διαπίστωσε ότι οι διευθυντές σε σχολεία υψηλών επιδόσεων, όπως αυτά μετρώνται από τις επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς, είναι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες από ότι οι ομόλογοί τους που βρίσκονται σε σχολεία με σταθερά χαμηλές επιδόσεις, στα ακόλουθα διδακτικής υφής οκτώ ηγετικά καθήκοντα τα οποία είναι τα εξής (Heck, 1992):

1. Ο διευθυντής κάνει τακτικές επισκέψεις στην τάξη.
2. Προάγει τη συζήτηση για εκπαιδευτικά θέματα.
3. Ελαχιστοποιεί τις διακοπές στην τάξη.
4. Δίνει έμφαση στα αποτελέσματα των δοκιμών.
5. Συμμετέχει στη συζήτηση σχετικά με το πώς η διδασκαλία επηρεάζει την επίτευξη.
6. Διασφαλίζει τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών.
7. Επικοινωνεί τους εκπαιδευτικούς στόχους.
8. Προστατεύει το σχολείο από εξωτερικές πιέσεις.

Ο Lashway, (2003), προσθέτει ότι οι έρευνες διαπιστώνουν συνεχώς ότι οι διευθυντές αισθάνονται διασπασμένοι μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας που σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι θα πρέπει να είναι η βασική προτεραιότητα και τις καθημερινές δουλειές διαχείρισης που είναι σχεδόν αδύνατο να αγνοήσει.

Οι Reynolds & Warfield, (2010), διακηρύσσουν ότι τα σχολεία σήμερα εξακολουθούν να εξελίσσονται σε όλο και πιο πολύπλοκους οργανισμούς. Ομοίως, οι Leithwood & Riehl, (2003), υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι οι ηγέτες στην εκπαίδευση πρέπει να καθοδηγούν τα σχολεία τους μέσα από τις προκλήσεις που τίθενται από ένα όλο και πιο σύνθετο περιβάλλον.

Ο Protheroe, (2005: 54), αναφέρει, επίσης, ότι «οι πιέσεις λογοδοσίας και οι φιλόδοξοι στόχοι έχουν τοποθετήσει τόσο τις περιοχές όσο και τα σχολεία σε θέσεις που απαιτούν ταχεία και συχνά σημαντική αλλαγή. Οι διευθυντές βρίσκονται στο κέντρο αυτής της επιταχυνόμενης διαδικασίας, και η ηγεσία τους είναι το κλειδί για την επιτυχή επίτευξη της αλλαγής».

Οι Leithwood & Riehl, (2003), προσθέτουν ότι τα τοπικά και κρατικά πρότυπα για τη φιλόδοξη μάθηση όλων των παιδιών έχουν αλλάξει το τοπίο της εκπαιδευτικής υπευθυνότητας. Η πίεση είναι σε φορείς σε όλα τα επίπεδα, από τους ίδιους τους μαθητές, τους καθηγητές, τους διευθυντές και τους επιθεωρητές. Σε αυτές τις περιόδους αυξημένης ανησυχίας για τη μάθηση των μαθητών, οι ηγέτες του σχολείου είναι υπόλογοι για το πόσο καλά διδάσκουν οι καθηγητές / δάσκαλοι και το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο Mazzeo, (2003), αναφέρει ότι οι προσπάθειες για τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας δεν είναι αδικαιολόγητες. Εκφράζει την άποψη ότι η έρευνα επιβεβαιώνει τόσο την περιορισμένη προσφορά ταλαντούχων υποψηφίων στην ηγεσία του σχολείου όσο και το σημαντικό ρόλο που τα άτομα αυτά μπορούν να διαδραματίσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Εξηγεί περαιτέρω ότι η έρευνα δείχνει επίσης ότι πολλοί από τους τρέχοντες και πιθανούς διευθυντές δεν έχουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να διευθύνουν τα σημερινά σχολεία.

Τα χαρακτηριστικά του στυλ ηγεσίας ενός σχολικού διευθυντή συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα (Mazzeo, 2003):

- Διευκολυντική κατεύθυνση. Αυτοί οι ηγέτες μπορούν να αρθρώσουν ένα «όραμα» για το σχολείο και να καλέσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για την περαιτέρω επεξεργασία αυτού του οράματος.
- Θεσμική έμφαση στη μάθηση των μαθητών. Οι διευθυντές θέτουν υψηλά πρότυπα για τη διδασκαλία και το έργο για τη βελτίωση της μάθησης.
- Αποτελεσματική διαχείριση. «Τα πράγματα γίνονται» για την υποστήριξη του προσωπικού και των φοιτητών προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι δυσλειτουργίες.

Οι Leithwood, Lewis, Anderson, & Wahlstrom, (2004), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρία είδη πρακτικών που συνιστούν την καλή ηγεσία. Κατά την άποψή τους, εάν η ηγεσία δεν εστιάζεται στη θέσπιση κατεύθυνσης, στην ανάπτυξη των ανθρώπων και στον επανασχεδιασμό της επιχείρησης προκειμένου αυτή να ανταποκριθεί στις συνεχώς εναλλασσόμενες απαιτήσεις τότε «δεν θα συμβούν πολλά πράγματα». Ο Williams, (2009), προσθέτει ότι η ηγεσία στα σχολεία είναι το κλειδί της επιτυχίας για ολόκληρη τη μαθησιακή κοινότητα. Ο Leithwood, (1994), περιγράφει την εκπαιδευτική ηγεσία ως μία σειρά συμπεριφορών που έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να επηρεάσουν τη διδασκαλία στην τάξη. Οι ικανοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν όλους τους πόρους τους και να δημιουργήσουν μια κοινότητα κοινής ηγεσίας, ενώ παράλληλα θα διατηρούν ένα χέρι καθοδήγησης στην κατεύθυνση του σχολείου. Ομοίως, ο Spillane, (2009), υποστηρίζει ότι η ηγεσία και η διοίκηση βοηθούν στην αύξηση της παραγωγικότητας του σχολείου. Ο Barth, (1990), δήλωσε «δείξε μου ένα καλό σχολείο και θα σου δείξω ένα καλό διευθυντή». Εν τω μεταξύ, κατά την άποψη του Cawelti, (2001), υπάρχουν τέσσερα κρίσιμες - και αλληλοσυνδεόμενες - ευθύνες που απαιτούν την προσωπική προσοχή του διευθυντή εάν πρόκειται να βελτιωθεί ένα σχολείο:

1. Διατήρηση της έμφασης στα επιτεύγματα των μαθητών.
2. Βελτιστοποίηση της συνεργατικής κουλτούρας.
3. Βοήθεια στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επεκτείνουν το πρόγραμμά τους, έτσι ώστε να συμπεριλάβει τις στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στην έρευνα.
4. Ανάπτυξη και διατήρηση μίας κουλτούρας που ενθαρρύνει τον πειραματισμό με νέες ιδέες για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Προσφέροντας περαιτέρω πληροφορίες, ο Lashway (2003), εξηγεί ότι οι επαγγελματίες χάραξης πολιτικής, καθώς και καθηγητές πανεπιστημίων έχουν δημιουργήσει επαγγελματικά πρότυπα που τώρα χρησιμοποιούνται για να κατευθύνουν προγράμματα προετοιμασίας των διευθυντών σε τουλάχιστον 35 Πολιτείες. Τα κυριότερα μεταξύ αυτών είναι οι κατευθυντήριες γραμμές που αναπτύχθηκαν από το Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), το οποίο συστήνει έξι βασικά θέματα, ως μονοπάτια για τα επιτεύγματα του μαθητή. Αυτά έχουν ως εξής:

1. Διευκόλυνση του κοινού οράματος.

2. Διατήρηση μιας σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη μάθηση του μαθητή και του προσωπικού.
3. Διαχείριση του οργανισμού για ένα ασφαλές, αποτελεσματικό και αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον.
4. Συνεργασία με τις οικογένειες και τα μέλη της κοινότητας.
5. Ο διευθυντής ενεργεί με ακεραιότητα, αμεροληψία, και με ηθικό τρόπο.
6. Επηρεάζει το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, ο οδηγός του National Association of Elementary School (NAESP) για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών υπογραμμίζει το ρόλο του ηγέτη στη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης, δίνοντας την ύψιστη προτεραιότητα στην εκπαίδευση των μαθητών και των ενηλίκων, θέτοντας υψηλές προσδοκίες, απαιτώντας περιεχόμενο και διδασκαλία που να εξασφαλίζουν την επιτυχία των μαθητών, δημιουργώντας μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης για τους ενήλικες, χρησιμοποιώντας δεδομένα για τη βελτίωση, και την ενεργό συμμετοχή της κοινότητας (Lashway, 2003).

Οι Leithwood & Riehl, (2003), βασιζόμενοι στα παραπάνω πρότυπα όρισαν έναν αριθμό «*βασικών πρακτικών*» ως ακολούθως:

1. Θέσπιση κατεύθυνσης που περιλαμβάνει την αναγνώριση και έκφραση ενός οράματος, προώθηση της αποδοχής των στόχων της ομάδας και δημιουργία προσδοκιών υψηλής απόδοσης.
2. Ανάπτυξη ανθρώπων που συμπεριλαμβάνει την προσφορά της διανοητικής διέγερσης, παρέχοντας εξειδικευμένη υποστήριξη και παροχή του κατάλληλου μοντέλου.
3. Επανασχεδιασμός του σχολείου που συμπεριλαμβάνει την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, την τροποποίηση της οργανωσιακής δομής και τη δημιουργία συνεργατικής διαδικασίας.

2.7 Σύγχρονη διοίκηση σχολικής μονάδας

Συνοψίζοντας σε σχέση με το ζήτημα του καίριου ρόλου όπου καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής καθίσταται προφανές ότι το ζήτημα της διοίκησης του σύγχρονου σχολείου είναι αδήριτη ανάγκη να στελεχωθεί από ανθρώπινο δυναμικό με βάση τις γνώσεις, την κατάρτιση και τις ικανότητες του. Ταυτόχρονα, η σύγχρονη διοίκηση του σχολείου απαιτεί έναν διευθυντή σε ρόλο ηγέτη - μάνατζερ και όχι ένα ακόμα διευθυντικό στέλεχος το οποίο εργάζεται κατά τα όσα ορίζει ο ρόλος ενός παραδοσιακού γραφειοκράτη. Παράλληλα, η σύγχρονη διοίκηση έχει ανάγκη από την οριοθέτηση ενός πλαισίου αποσαφηνισμένης εξουσίας (Τζίφας, 2006).

Η διοίκηση του σύγχρονου σχολείου χρειάζεται την ύπαρξη ενός αποκεντρωμένου, ευέλικτου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός συστήματος το οποίο θα παρέχει τη δυνατότητα στο κάθε διευθυντικό στέλεχος να είναι σε θέση να λειτουργεί κατά τρόπο αυτόνομο και ελεύθερο. Εξίσου βέβαια απαραίτητη κρίνεται και η καθιέρωση σημανόντων οικονομικής φύσεως κινήτρων, ώστε να απασχολούνται επιδέξιοι εκπαιδευτικοί ενώ εξίσου βαρύνουσας σημασίας κρίνεται η παροχή οικονομικών κινήτρων σε διευθυντές όπου απασχολούνται σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες. Σκόπιμο επίσης κρίνεται ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής να δύναται να απαλλαγεί από τις υποχρεώσεις των διδακτικών του καθηκόντων όπως επίσης σπουδαίο είναι και το ζήτημα της δημιουργίας βαθμού διευθυντή (Τζίφας, 2006).

Χρήζει μνείας η ανάγκη ενίσχυσης του διευθυντικού έργου με γραμματειακή και μηχανογραφική υποστήριξη και συνεκδοχική απαλλαγή του από το ζήτημα της δυσβάστακτης οικονομικής σχολικής διαχείρισης ώστε να είναι σε θέση να επιδοθεί απερίσπαστος στη διεξαγωγή του παιδαγωγικού, επιστημονικού και καθοδηγητικού του έργου. Επιπλέον απαιτείται ένα σύστημα επαρκές το οποίο θα φροντίζει για το ζήτημα της ανάπτυξης διευθυντικών / ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης (Τζίφας, 2006).

Καταληκτικά επί του ζητήματος του ρόλου όπου καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής επισημαίνεται ότι αυτός αποτελεί τη ψυχή και τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ότι δεν συνιστούν ζητήματα προτεραιότητας τόσο η εγγραφή συγγραμμάτων όσο και το ζήτημα της αξιολόγησης και των εξετάσεων. Κύρια προτεραιότητα συνιστά η ποιότητα των δασκάλων όπου διαθέτει το σύγχρονο

σχολείο καθώς και η ποιότητα των σχολικών διευθυντών οι οποίοι καλούνται να υπερβούν τα πλαίσια του παραδοσιακού γραφειοκρατικού τους ρόλου και να αναδειχτούν ως πεφωτισμένοι ηγέτες οι οποίοι σίγουρα δεν γέννιούνται αλλά διαμορφώνονται (Τζίφας, 2006).

3 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού της Ελλάδας

Αδιαφιλονίκητα ο θεσμός του επιθεωρητή συνιστά τον μακροβιότερο θεσμό της ιστορίας της Ελληνικής εκπαίδευσης συμπορευόμενος μαζί με την εγκαθίδρυση του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια λειτουργίας του νεοσύστατου Ελληνικού κράτους καθώς εμφανίστηκε το 1830. Βέβαια, ο επιθεωρητισμός ως μια νέα μορφή αξιολόγησης εδράζεται στην ύπαρξη κριτηρίων και σκοπών τα οποία απείχαν παρασάγγας από το ζητούμενο της ουσιαστικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, της ανατροφοδότησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συνεκδοχικά, ο επιθεωρητισμός χρησιμοποιήθηκε δίκην μοχλού πολιτικής χειραγώγησης και συναφούς ιδεολογικού πειθαναγκασμού από τη μεριά της κραταιάς πολιτικής ηγεσίας (Μαστροδήμος, 2013).

Ο καταμερισμός των καθηκόντων του επιθεωρητή σχετίστηκε με το ζήτημα ελέγχου του βαθμού εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους επισείοντας ταυτόχρονα την αντίστοιχη τιμωρία ή ανταμοιβή του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιπλέον, στο συναφές διάταγμα το υπ' αριθμόν 1372/1830 υπάρχει πρόβλεψη για ότι άπτεται της αιφνιδιαστικής επίσκεψης του επιθεωρητή καθώς χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ο επιθεωρητής: «...μεταβαίνων από μίαν Επαρχίαν εις άλλην και εκ διαλειμμάτων, ώστε να λανθάνει τους διδασκάλους παρουσιαζόμενος απροσδοκίτως...» (Ζαμπέτα, 1994).

Το διάταγμα 1372/1830 μεριμνά για ζητήματα χειραγώγησης όσων εκπαιδευτικών κρίνονται ως ανεπαρκείς σε ζητήματα διδασκαλίας και ταυτόχρονα επιδεικνύουν έλλειψη προσαρμοστικότητας σε ότι άπτεται των σχολικών κανονισμών. Σε συνδυασμό με τη θέσπιση του διατάγματος 1032/1830 αποκρυσταλλώνεται με σαφήνεια ότι είναι εφικτή η απόλυση όσων δεν επιδεικνύουν υπακοή στα κρατικά κελεύσματα όπου σχετίζονται με τη δράση των εκπαιδευτικών (Μαστροδήμος, 2013. Θεριανός, 2007).

Σημειώνεται ότι από το 1895 και μετά η ανάληψη δράσης σε σχέση με τον εποπτικό

έλεγχου των εκπαιδευτικών μέσω των κρατικών οργάνων τελείται κατά πιο συστηματικό τρόπο ενώ το πλαίσιο των ελεγκτικών καθηκόντων των επιθεωρητών άπτεται της διοίκησης του σχολείου, της διδακτικής εργασίας αλλά και της παιδαγωγικής στάσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο εποπτικός έλεγχος άπτεται της εκτίμησης των παραγόντων της τήρησης του ωραρίου, της εργατικότητας, της ευσυνειδησίας και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών έναντι των μαθητών. Ελέγχεται επιπλέον η στάση κάθε συναδέλφου σε ζητήματα που σχετίζονται με θέματα σχολικής και εξωσχολικής ζωής όπως και με θέματα σχετιζόμενα με την εκτίμηση παραγόντων συναφών με τις συναδερφικές σχέσεις αλλά και με τη δόμηση σχέσεων με τους γονείς και τους μαθητές καθώς και με θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού έξω από το χώρο του σχολείου (Μαστροδήμος, 2013).

Επιπλέον επισημαίνεται ότι σε ό,τι άπτεται όλων των νομοθετημάτων μετά το 1895 οι ελεγχόμενοι τομείς των επιθεωρητών παραμένουν χωρίς να έχουν υποστεί καμία σημαίνουσα μεταβολή. Ειδικά μάλιστα κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου η οποία και εκτείνεται μέχρι το 1982 όπου δια μέσου της θέσπισης του νόμου 1304/1982 καταργείται ο θεσμός όπου άπτεται του επιθεωρητή και αναφύεται η αντικατάσταση του από το θεσμό του σχολικού συμβούλου το ζήτημα των προαγωγών και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών εδράζεται κατά κύριο λόγο στα στοιχεία της έκθεσης αξιολόγησης του επιθεωρητή. Παράλληλα, σε όλη τη διάρκεια της περιόδου του επιθεωρητισμού σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός υπόκειται στον έλεγχο της ιδιωτικής του ζωής η οποία κατά περιόδους άπτεται και των πολιτικών του απόψεων (Θεριανός, 2007).

Κατά τη διάρκεια της περιόδου της δικτατορίας και εξαιτίας της επιδιωκόμενης επισταμένης αξιολόγησης της εκπαιδευτικής κοινότητας επισημαίνεται για πρώτη φορά και η εισαγωγή του ζητήματος της αξιολόγησης από μέρους του σχολικού διευθυντή. Ουσιαστικά χρειάζεται να τονιστεί ότι η εφαρμογή του νόμου 2986/2002 ο οποίος και όριζε το ζήτημα της διττής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τόσο από μέρους του διευθυντή όσο και από μέρους του σχολικού συμβούλου συνεισέφερε στην επαναφορά γνωστών πεπαλαιωμένων πρακτικών. Πρακτικές δηλαδή οι οποίες έχουν αποκρυσταλλωθεί στην συνείδηση των εκπαιδευτικών με ιδιαίζοντως ζοφερές στιγμές της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Θεριανός, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, (2005), επισημαίνουν ότι στην Ελλάδα δικαιολογημένα μάλλον ο όρος της αξιολόγησης τόσο σε ότι

άπτεται του πεδίου της εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερα είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με αρνητικό χαρακτήρα. Αυτή η επισημανθείσα αρνητική σημασιολογική απόχρωση του όρου της αξιολόγησης συνδέεται με το γεγονός του ότι η αξιολόγηση συνεπάγεται προσπάθειες χειραγώγησης των πολιτών από την πολιτεία, η οποία με βάση τα πεπραγμένα του πρόσφατου ιστορικού της παρελθόντος έχει αποτύχει να τηρεί ουδέτερη στάση απέναντι τους (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005).

Εξίσου επίκαιρες όμως παραμένουν και απόψεις οι οποίες άπτονται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και έχουν σχέση με τα πεπραγμένα της χρονικής περιόδου του 1996 και της συναφούς δεκαετίας του 1990 (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Έτσι λοιπόν και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 στη συνείδηση των εκπαιδευτικών αλλά και των συνδικαλιστικών οργάνων αυτών το κληροδότημα των δυσάρεστων εμπειριών του επιθεωρητή - αξιολογητή επέφερε την ταύτιση της ιδέας της αξιολόγησης μέχρι και της αρχές του 2000 με την επιβολή ενός μηχανισμού ελέγχου από τη μεριά της κάθε πολιτικής εξουσίας. Απότοκο της αρνητικής αυτής περιρρέουσας ατμόσφαιρας περί αξιολόγησης ήταν η δημιουργία ενός συνόλου αρνητικών αντιδράσεων όπου σχετίζονται με ζητήματα εισαγωγής και ενεργοποίησης του συγκεκριμένου θεσμού (Μαστροδήμος, 2013).

Σαφέστατα βέβαια ανάλογο μερίδιο ευθύνης βαραίνει και τις πολιτικές ηγεσίες της Ελλάδας όπου στο διάστημα αυτών των ετών επέλεξαν να αποφύγουν την ανάληψη του πολιτικού κόστους καθώς και τη δημιουργία εντάσεων. Ακόμα και στις σπάνιες περιπτώσεις βέβαια όπου η πολιτεία επιχείρησε να επιβάλλει το ζήτημα της αξιολόγησης κατά τρόπο αυταρχικό αυτό συνετελέσθη χωρίς να μεσολαβήσουν οι απαραίτητες διαδικασίες και οι αναγκαίες τομές όπου επέτασσε η οποιαδήποτε απόπειρα εισαγωγής και εγκαθίδρυσης θεσμικού πλαισίου τόσο εκτεταμένης εμβέλειας όσο συνιστά ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Μαστροδήμος, 2013).

Γενικότερα επισημαίνεται ότι η ύπαρξη στατικής και γραφειοκρατικής αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την επικράτηση ενός γενικότερου κλίματος δυσπιστίας απέναντι στον κρατικό μηχανισμό έχουν συντελέσει τα μέγιστα στην επικράτηση ενός αυταρχικού κρατικού ελέγχου. Παράλληλα, η έλλειψη συναφούς ενημέρωσης συντέλεσαν στη δημιουργία μιας αρνητικής ανάδρασης σε σχέση με το ζήτημα της θεσμοθέτησης επί νέων βάσεων του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Θεριανός, 2007).

Εξαιτίας της επικράτησης της προαναφερθείσας κατάστασης σημειώνεται ότι όχι μόνο έχουν δημιουργηθεί ιδιαίτερα αρνητικές στάσεις απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης αλλά ταυτόχρονα έχουν ενισχυθεί και διογκωθεί οι παρεξηγήσεις και οι προκαταλήψεις όπου άπτονται της εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού. Απότοκο της επικράτησης του κλίματος αυτού περί του θεσμού της αξιολόγησης είναι η επικράτηση ενός κλίματος δυσπιστίας σε σχέση με τις πραγματικές προθέσεις εκείνων των πολιτικών φορέων δηλαδή ή μη οι οποίοι έκαναν μνεία για την αναγκαιότητα επιβολής του θεσμού της αξιολόγησης ενδεδυμένου με έναν παραλλαγμένο ρόλο από εκείνο του παρελθόντος, διαφορετικού δηλαδή περιεχομένου και στόχου (Μαστροδήμος, 2013).

3.2 Σύγχρονες προσπάθειες αξιολόγησης (1982-2010)

Ο Δούκας, (2000), κάνει μνεία ότι μέσα στο διάστημα των δώδεκα χρόνων (1982-1994), επισημάνθηκαν πέντε ανεπιτυχείς απόπειρες ρύθμισης του ζητήματος της αξιολόγησης μέσα από την επικράτηση ενός κλίματος εντάσεων και αντιδικιών, γεγονός δηλαδή που αντικατοπτρίζει το εύρος του προβλήματος που αποτελεί η αξιολόγηση σε ότι άπτεται του τρόπου λειτουργίας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ο Νόμος 2043/92 ορίζει ως υπεύθυνους για το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους σχολικούς συμβούλους σε συνεργασία με τους σχολικούς διευθυντές. Επιπρόσθετα, το 1993 μέσα από την εφαρμογή του Προεδρικού Διατάγματος 320/1993 περί της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου η πολιτεία προβαίνει στον καθορισμό ενός νέου συστήματος αξιολόγησης. Έτσι, ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαθίσταται από τον σχολικό σύμβουλο και συνακόλουθα διαγράφεται το κριτήριο της συμπεριφοράς έξω από το χώρο του σχολείου ενώ ταυτόχρονα οι μισθολογικές απαλλαγές παύουν να σχετίζονται με ζητήματα προαγωγής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Βέβαια, η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης προβαίνει σε καταγγελία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων περί επιθεωρητισμού ξανά, γεγονός δηλαδή που για πολλοστή φορά οδηγεί στο ζήτημα της μη εφαρμογής του Προεδρικού Διατάγματος (Δούκας, 2000).

Αντίστοιχες βέβαια απόπειρες ακολούθησαν και τα επόμενα χρόνια μέσα από τη θέσπιση του Νόμου 2525/1997, της Υπουργικής Απόφασης Δ-21938/1998 και του Νόμου 2986/2002 χωρίς όμως να επιφέρουν κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Πιο αναλυτικά, σε ότι

άπτεται της εφαρμογής του Νόμου 2525/1997, επισημαίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας καθορίζεται από ένα σώμα μόνιμων αξιολογητών. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι ασκείται ένα σύστημα αξιολόγησης κατά κύριο λόγο μέσα από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και μέσω των προϊσταμένων των διευθύνσεων και των γραφείων καθώς και διαμέσου της δράσης των σχολικών συμβούλων και τους σώματος μόνιμων αξιολογητών (Μαστροδήμος, 2013).

Το 2002 μέσα από τη θέσπιση του Νόμου 2986 επισημαίνεται παράλληλα μια ευρύτερου πεδίου θεώρηση σε σχέση με το ζήτημα της ολιστικής θεώρησης του ζητήματος της αξιολόγησης. Η προαναφερθείσα ολιστική θεώρηση άπτεται της αξιολόγησης όλων όσων συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν συνίσταται σε αποσπασματικού τύπου διαδικασίες της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα κελεύσματα του Νόμου του 2002 υπόκεινται σε αξιολόγηση τόσο η σχολική μονάδα όσο και ο εκπαιδευτικός αλλά και το σύνολο των στελεχών της εκπαίδευσης με βάση την ιεραρχική τους κατάταξη (Δούκας, 2000).

Προφανής λοιπόν είναι η αίσθηση του ζητήματος της πολυσυλλεκτικότητας με βάση το ζήτημα της συλλογής πληροφοριών αλλά και του συγκερασμού τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής διαμορφωτικής αλλά και της ύστατης αξιολόγησης μέσα από την επιστράτευση του ρόλου όπου καλούνται να διαδραματίσουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Επιβάλλεται βέβαια να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος νόμος δεν τέθηκε σε εφαρμογή εξαιτίας για πολλοστή φορά του ρόλου όπου διαδραμάτισαν οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων (Καπαχτσή, 2008). Οι συνδικαλιστικοί λοιπόν φορείς της εποχής κατήγγειλαν ότι ο εν λόγω νόμος καθιέρωνε το ζήτημα της σύνδεσης της αξιολόγησης με το ζήτημα της νομιμοποίησης και της υπηρεσιακής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, καθώς τείνει να ενισχύει την εξάρτηση των υφισταμένων από τους προϊσταμένους τους (Δούκας, 2000).

Ο Θεριανός, (2007), επισήμανε ότι ο Νόμος 2986/2002, αποτελούσε κατά το μάλλον ήττον ένα είδος πανοπτικού, ασφυκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών παρόλο όπου άπτονταν της οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το φλέγον ζήτημα της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Θεριανός, 2007). Ειδικότερα, ο Κουτούζης, (2008), επισημαίνει ότι συνέβησαν ισάριθμες ματαιώσεις των θεσμοθετημένων προαναφερθέντων νομοθετημάτων, ματαιώσεις

δηλαδή οι οποίες σχετίζονται με την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κουτούζης, 2008).

Επιβάλλεται βέβαια να τονιστεί για πολλοστή φορά το ζήτημα της επισημανθείσας έλλειψης εμπιστοσύνης σε ότι άπτεται των κρατικών προθέσεων σε συνδυασμό με την αναβίωση των μνημών του επιθεωρητισμού. Όλα τα προαναφερθέντα συγκερασμένα με την επίδραση των συναφών προσπαθειών χειραγώγησης των εκπαιδευτικών μέσα από ενέργειες κρατικής εισβολής και παρακολούθησης ακόμα και της ιδιωτικής ζωής τους επέφεραν κινητοποίηση των αρνητικών αντανακλαστικών του κλάδου. Κινητοποιήσεις δηλαδή των εκπαιδευτικών οι οποίες λάμβαναν χώρα έναντι οποιασδήποτε απόπειρας σχετικής με το ζήτημα της εισαγωγής ή της επιβολής της αξιολόγησης (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005).

Σε αδρές γραμμές η εκάστοτε στάση του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης δύναται να λάβει τον χαρακτηρισμό της σπασμωδικής κίνησης με κύριο γνώμονα αυτής την αποφυγή του πολιτικού κόστους (Κασσωτάκης, 1997, Δούκας, 2000). Επιπλέον, το ζήτημα της έλλειψης κοινωνικών ερεισμάτων συγκερασμένο με το θέμα της χαμηλής αποδοχής των αιτημάτων των εκπαιδευτικών, παρωθεί τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών σε διαπληκτισμούς και αντιπαραθέσεις φραστικού τύπου με το Υπουργείο Παιδείας κάθε φορά που ανακινείται το ζήτημα της αξιολόγησης (Αθανασιάδης, 2001). Ταυτόχρονα τονίζεται ότι το φλέγον θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα αναφύεται και χρησιμοποιείται δίκην αντιμέτρου σε περιστάσεις όπου εγείρονται αντιστάσεις και ένα σύνολο αμφισβητήσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών σε κάθε αναγγελία όπου άπτεται της εισαγωγής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Παράλληλα, το ζήτημα της αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως αντίπαλο δέος και στην περίπτωση όπου εγείρονται γενικές κρίσεις οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 2003).

Επίσης, σημειώνεται ότι ο νόμος ο οποίος άπτεται του εκπαιδευτικού πεδίου ο υπ' αριθμόν 3848/2010 ο οποίος και χρησιμοποιεί ως προπομπό το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνιστά ακόμα μια πρόσφατη σχετικά επαναφορά του καίριου ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συνεκδοχικά, οι ενστάσεις και οι αντιδράσεις για το νόμο αυτό είτε μέσα από την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης είτε μέσω των σχετικών συλλόγων διδασκόντων ήταν ιδιαίτερα άμεσες και σφοδρές ακόμα και σε ότι εμφανίζει

συνάφεια με την έναρξη πιλοτικής εφαρμογής του ζητήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Λακασάς, 2010).

Αν και η προαναφερθείσα πρόταση αποσκοπεί στο ζήτημα της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αλλά και στο θέμα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος μολαταύτα δεν έχαιρε της αποδοχής των συνδικαλιστικών φορέων. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις διατείνονται πως πλείστες όσες από τις υφιστάμενες παραμέτρους αξιολογούνται και συνδέονται με ζητήματα κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και ευρύτερης οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής επιδιώκοντας την συγκάλυψη των προθέσεων του Υπουργείου προκειμένου να προβεί στο θέμα της εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Απότοκο της κατάστασης αυτής ήταν το πιλοτικό πρόγραμμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης να μη χαίρει αποδοχής και να αγγίζει η αποδοχή του μόνο το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό του 2% των σχολείων (Μαστροδήμος, 2013).

Το ζήτημα λοιπόν της αξιολόγησης παραμένει ανοιχτό στην Ελλάδα γιατί αν και υφίσταται το προαναφερθέν θεσμικό πλαίσιο ακόμα δεν έχει υλοποιηθεί. Ο λόγος όπου συμβαίνει αυτό είναι ότι υφίστανται αρκετές αντιδράσεις και προβληματισμοί οι οποίοι άπτονται της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Επί παραδείγματι, αρκετοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση δύναται να αποτελέσει μοχλό προκειμένου να ασκηθεί μια μορφή προσωπικού ελέγχου στον εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου μάλιστα του γεγονότος ότι οι έως τώρα υφιστάμενες προτάσεις περί αξιολόγησης άπτονται μόνο του εκπαιδευτικού και όχι άλλων παραγόντων - οι οποίοι συνδράμουν στην εκπαιδευτική διαδικασία - οι εκπαιδευτικοί είναι εφεκτικοί απέναντι στον ελεγκτικό χαρακτήρα και τους στόχους οι οποίοι άπτονται των τρεχουσών εκπαιδευτικών πολιτικών (Θεριανός, 2007).

Εκπαιδευτικές πολιτικές δηλαδή οι οποίες αν και φαντάζουν ρηζικέλευθες δεν πείθουν τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, αποζητούν να συζητηθούν θέματα τα οποία άπτονται των στόχων αξιολόγησης, των φορέων, αλλά και των κριτηρίων με βάση τα οποία θα τελείται η διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ζητούν διευκρινίσεις επί των θεμάτων της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα κάνουν χρήση προκειμένου η διαδικασία της αξιολόγησης να διέπεται από τα στοιχεία της ακρίβειας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Θεριανός, 2007).

Αξίζει να τονιστεί ότι ο Θεριανός (2007), εκλαμβάνει τη νεοεισερχόμενη αυτή μορφή επιθεωρητισμού ως αλληλουχία της παλιάς αξιολόγησης, καθώς οι διάφορες μορφές αξιολόγησης αν και φαινομενικά δείχνουν να έχουν εκσυγχρονιστεί εντούτοις δεν έχει σημειωθεί σημαντική βελτίωση. Αυτό σημαίνει ότι παρά τα πλείστα όσα νομοσχέδια περί αξιολόγησης δεν υφίστανται βελτιώσεις οι οποίες να άπτονται του πυρήνα και της λογικής της αξιολόγησης. Μιας αξιολόγησης δηλαδή η οποία συνέχιζε να σχετίζεται με το θέμα της ιδεολογικής και πολιτικής ποδηγέτησης των εκπαιδευτικών αλλά και με θέματα συναφή με το ζήτημα της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων και τον έλεγχο της κίνησης του πληθυσμού των μαθητών (Θεριανός, 2007).

Αξίζει να τονιστεί ότι οι φορείς της αξιολόγησης δύναται να διακριθούν σε δυο σημαίνουσες κατηγορίες σε εκείνους οι οποίοι εκλαμβάνονται ως φορείς ανάθεσης ή εποπτείας και σε εκείνους όπου σχετίζονται με την συνεκδοχική εκτέλεση ή υλοποίηση του θεσμού. Οι φορείς οι οποίοι σχετίζονται με την ανάθεση και εποπτεία είναι εκείνοι οι οποίοι παραγγέλνουν το θέμα της πραγματοποίησης της αξιολόγησης και συνεκδοχικά κήδονται για το ζήτημα της υποστήριξης του θεσμού αυτής. Ταυτόχρονα, οι φορείς ανάθεσης ασκούν εποπτικό ρόλο σε σχέση με την αξιολόγηση, αποδέχονται και συνεκδοχικά χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τουναντίον οι φορείς εκτέλεσης ή υλοποίησης του θεσμού της αξιολόγησης αποτελούνται από το σύνολο των προσώπων ή των οργάνων γενικά τα οποία είναι ανεξάρτητα από τη δράση των φορέων οι οποίοι σχετίζονται με την ανάθεση, την εποπτεία ή την χρηματοδότηση της αξιολόγησης. Οι εκτελεστικοί φορείς της αξιολόγησης δηλαδή είναι εκείνοι οι οποίοι προβαίνουν στη διεξαγωγή της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004). Αναντίρρητα βέβαια και οι δυο φορείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο ζήτημα της διαμόρφωσης των καταληκτικών τους συμπερασμάτων και στην αξιοποίηση αυτών (Σολομών, 1998).

Στον Ελλαδικό χώρο φορείς ανάθεσης και εποπτείας του ζητήματος της αξιολόγησης συνιστούν οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας συνεκδοχικά εκτελεί την αξιολόγηση μέσω της δράσεως των φορέων εκτέλεσης τουτέστιν του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), των επιθεωρητών, των Διευθυντών σχολείων, ή όπως έχει προταθεί από αυτό της δράσεως του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών, των Σχολικών Συμβούλων και των προερχομένων Επιτροπών από το πεδίο των Εκπαιδευτικών της υποκείμενης σε αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Παράλληλα, δεν πρέπει να υπάρχει ολιγωρία σε σχέση με τους αποδεκτές των προσπαθειών της σχολικής μονάδας,

τουτέστιν των μαθητών καθώς γίνεται λόγος για το ζήτημα της συμμετοχής στην αξιολόγηση πλείστων όσων εκπαιδευτικών θεσμικής υφής φορέων όπως συνιστούν οι Σύλλογοι Γονέων αλλά και η δράση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των παραγωγικών τάξεων. Όλοι οι προαναφερθέντες φορείς δύνανται να συνδράμουν στην αξιολόγηση λειτουργώντας κατά τρόπο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό σε σχέση με το ζήτημα της διαμόρφωσης, μιας τοπικού-περιφερειακού χαρακτήρα εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, 1999).

Η διαρκής αναθέρμανση του ζητήματος της αξιολόγησης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας συντελείται σε μια ιδιαίζοντως δύσκολη για το σύνολο των εκπαιδευτικών οικονομική συγκυρία αφού ήδη έχει συντελεστεί η μείωση των μισθολογικών τους αποδοχών. Επιπλέον, το ζήτημα της επιμέτρησης και της αποτίμησης του επιπέδου των παρερχομένων υπηρεσιών στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ποικίλους σκοπούς οι οποίοι και εκτείνονται από το ζήτημα της ανατροφοδότησης και της ποιοτικής βελτίωσης της προσφερόμενης εκπαίδευσης μέχρι και το ζήτημα της επαγγελματικής ανέλιξης και ανάπτυξης του σώματος των εκπαιδευτικών. Από την στιγμή λοιπόν όπου το εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό αλλά και το συναφές παραγόμενο έργο αυτών συνιστά άμεσο αντικείμενο του ζητήματος της αξιολόγησης, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις καθώς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης σε συνάρτηση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο και την επαγγελματική τους ανέλιξη αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαίνον ζήτημα προς διερεύνηση και ανάδειξη εξού και μελετάται στην παρούσα εργασία (Μαστροδήμος, 2013).

3.3 Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου

Το έργο του σχολικού συμβούλου είναι ιδιαίτερα περίπλοκο, γεγονός το οποίο αναγνωρίστηκε και από το σχετικό ΦΕΚ 1340/2002. Ο σχολικός σύμβουλος πρέπει και είναι υποχρεωμένος να παρέχει τόσο επιστημονική όσο και παιδαγωγική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη στις ανάγκες διδασκαλίας αλλά και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που θα έχουν ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα. Αυτό θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τις οδηγίες του Προγράμματος Σπουδών.

Η αποστολή ενός σχολικού συμβούλου είναι να παρέχει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με όλα όσα απαιτεί η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεωρία. Στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με το παραπάνω ΦΕΚ είναι να διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και να υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Ο ρόλος του όμως δεν είναι μόνο εκτελεστικός

αλλά αντίθετα θα πρέπει να προτείνει λύσεις και να επισημαίνει τα προβλήματα και τις αδυναμίες. Θα πρέπει επίσης να προτείνει και να ενθαρρύνει την εφαρμογή μοντέρνων μεθόδων διδασκαλίας καθώς και τη χρήση τεχνολογικών εκπαιδευτικών μέσων.

Ο σχολικός σύμβουλος είναι προγραμματιστής συμβουλευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του. Αναφορικά με τα μαθήματα της ειδικότητάς του φροντίζει τους τρόπους εφαρμογής των στο πρόγραμμα σπουδών. Ο ρόλος του όμως είναι και συντονιστικός γιατί στα σχολεία της περιοχής ευθύνης του, συμμετέχει στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής εργασίας και έργου. Μαζί με τους εκπαιδευτικούς συνεργάζεται για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Η συνεργασία ενέχει το στοιχείο της καθοδήγησης και της ενθάρρυνσης από την πλευρά του.

Ο σχολικός σύμβουλος είναι και επιμορφωτής των εκπαιδευτικών και φροντίζει για την επιμόρφωσή τους αλλά και ενθαρρύνει τις προσπάθειες επιμόρφωσης τους εντός του σχολείου για τα σχολεία της αρμοδιότητάς του.

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, ο σχολικός σύμβουλος, οφείλει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο στόχος της αξιολόγησης είναι να επισημανθούν τυχόν προβλήματα για τα οποία ο σχολικός σύμβουλος θα βοηθήσει στην επίλυσή τους. Σε περίπτωση που ο σχολικός σύμβουλος διαπιστώσει ότι ένας εκπαιδευτικός αδυνατεί να ασκήσει το εκπαιδευτικό έργο αποτελεσματικά, τότε συντάσσει τη σχετική υπηρεσιακή έκθεση αλλά παράλληλα φροντίζει ώστε ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός να λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση.

Ο προϊστάμενος των Σχολικών Συμβούλων είναι και ο ίδιος Σχολικός Σύμβουλος και είναι ο υπεύθυνος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Ο ρόλος του ως προϊσταμένου είναι να παρακολουθεί το έργο τους αλλά και να φροντίζει τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τις ανάγκες που έχουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Σε αυτή την περίπτωση εντάσσεται η κατάρτιση και επιμόρφωση των συμβούλων σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων τους.

Περαιτέρω ο Σχολικός Σύμβουλος βοηθά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού όταν διοργανώνει σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τα οποία εισάγουν μοντέρνες μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες ο εκπαιδευτικός, με την καθοδήγηση του Συμβούλου, μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο Σύμβουλος είναι ο μεγάλος αριθμός των σχολείων που βρίσκονται υπ' ευθύνη του. Πολλές φορές αναγκάζεται να διαδραματίζει πολλούς ρόλους όπως είναι αυτός του παιδοψυχολόγου, του κοινωνικού λειτουργού κ.ο.κ. Δεν λαμβάνει, επίσης, καμία οικονομική ανταμοιβή για το έργο του και λόγω του ότι δεν ασκεί εξουσία, συμβαίνει πολλές φορές να εισπράττει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών.

Αδιαφιλονίκητα το γεγονός της κατάργησης του θεσμού των επιθεωρητών δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός νέου θεσμού εκείνου δηλαδή των σχολικών συμβούλων επιφορτισμένων με ένα πλαίσιο νέων αρμοδιοτήτων φιλοδοξιών και οραμάτων. Άφησε δηλαδή το περιθώριο για τη δημιουργία ενός θεσμού απαλλαγμένου από τα λάθη παρελθουσών επιλογών καθώς εστίασε μόνο στο πεδίο των αρμοδιοτήτων όπου άπτονται της δράσης εποπτικού και καθοδηγητικού έργου. Έτσι, οι σχολικοί σύμβουλοι είναι απαλλαγμένοι από την επιτέλεση διοικητικής μορφής έργου αφού αυτό το κομμάτι ανατέθηκε στο σύνολο των διευθυντών και των προϊσταμένων της εκπαίδευσης ώστε να καλυφθούν τα παρελθόντα κενά (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης επιθυμούσε έναν σχολικό σύμβουλο ικανό να διαδραματίσει τον ρόλο του επιστήμονα, του παιδαγωγού, του καθοδηγητή και του εκπαιδευτικού επιτελώντας κατά τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο το έργο του. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ήθελε τον σχολικό σύμβουλο σε απόσταση ασφαλείας από αυταρχικές και ηγεμονικές συμπεριφορές καθώς ήθελε να συμπεριφέρεται με τρόπο φιλικό, συνεργατικό, καθοδηγητικό ενισχύοντας συστηματικά τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του πολυσχιδούς έργου τους της μάθησης και της αγωγής. Από την άλλη η πολιτεία επιφόρτισε τους σχολικούς συμβούλους με επιμορφωτικού και συντονιστικού χαρακτήρα καθήκοντα αναθέτοντας τους ρόλους προγραμματιστών, αξιολογητών και καθοδηγητών στην άσκηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού τους έργου (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Το δυστύχημα είναι ότι καίτοι έχουν παρέλθει 24 έτη ελάχιστες από τις προαναφερθείσες αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων έχουν υλοποιηθεί με κυριότερη έμφαση στη θεμελιώδη αρμοδιότητα τους σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παρέμεινε ανενεργή. Βέβαια, είναι αδήριτη ανάγκη να τονιστεί ότι αν και το θέμα της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου είναι αρνητικά επιφορτισμένο από το παρελθόν εντούτοις συνιστά μια ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασίας διαδικασία για το

σχολείο (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Καταληκτικά είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η διαδικασία η οποία άπτεται της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού παραγόμενου έργου των εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία ιδιαιτέρως σημαίνουσα για την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ελληνικού σχολείου παρόλο όπου είναι ιδιαιτέρως αρνητικά επιφορτισμένη. Συνεκδοχικά, το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό και δη οι εκπαιδευτικοί νεότερης ηλικίας οι οποίοι τυγχάνει να διαθέτουν και λιγότερη εμπειρία είναι απαραίτητο να μπορούν να συμπαρασταθούν ο ένας στον άλλον για την εύρυθμη διεξαγωγή του έργου τους (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή χρίζουν της συμβουλευτικής συνεισφοράς ενός ανθρώπου ο οποίος θα παρακολουθεί με συνέπεια και ακρίβεια το φάσμα των προσπαθειών τους και συνακόλουθα θα επισημαίνει τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών τους προσπαθειών. Εξίσου βέβαια απαραίτητη είναι και η διεξαγωγή της αντίστοιχης συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς από τους ανθρώπους οι οποίοι θα επιφορτιστούν με το έργο της αξιολόγησης σχετικά με το τι συμβαίνει στην εκπαιδευτική μονάδα αλλά και σε σχέση με τις αιτίες και τους τρόπους αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Απαιτείται δηλαδή η συνδρομή ενός επαίοντα ο οποίος θα μπορεί να είναι ο άνθρωπος όπου με φιλικό και συνεργατικό τρόπο θα συμπαρίσταται στη διεξαγωγή του έργου τους και παράλληλα θα είναι εκείνος ο οποίος θα θέτει προβληματισμούς και θα είναι σε θέση να ενισχύει την ανάληψη καινοτόμων ενεργειών των εκπαιδευτικών. Ο προαναφερθείς δηλαδή είναι και ο μοναδικός τρόπος για την επίτευξη διηνεκούς βελτίωσης και αντίστοιχης παραγωγής συστηματικού και επιθυμητού εκπαιδευτικού έργου (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

Ταυτόχρονα τα κάθε είδους συντελέσθεντα σε παρελθοντικό χρόνο λάθη δεν είναι δυνατόν συνεχώς να λειτουργούν δίκην φοβήτρου αναστέλλοντας τη διεξαγωγή κάθε νέας απόπειρας. Αναντίρρητα οι συνθήκες έχουν αλλάξει και καθώς οι απαιτήσεις αξιοπρεπούς διαβίωσης αυξάνονται συνεχώς ταυτόχρονα και το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται σταδιακά ιδιαιτέρως απαιτητικό. Αποκύημα των απαιτήσεων της τρέχουσας χρονικής συγκυρίας είναι το ότι και οι εκπαιδευτικοί χρίζουν ουσιαστικής συνδρομής, καθοδήγησης και συμπαράστασης ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επιτυχώς στις προκλήσεις και στα κελεύσματα της εποχής (Ανδριανόπουλος, Καμαρινόπουλος, & Τζώνης, 2007).

3.4 Η έλλειψη πλαισίων αξιολόγησης

Σε παγκόσμια κλίμακα υπάρχουν συστήματα αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Κατά συνέπεια, δεν δύναται να ειπωθεί ότι υπάρχει σημαντική έλλειψη πλαισίων αξιολόγησης. Οι υποστηρικτές της αξιολόγησης πιστεύουν ότι μία ρωμαλέα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού θα μπορούσε να βελτιώσει τη μέση απόδοση ανά εκπαιδευτικό, αναφερόμενοι τόσο στα κίνητρα της αξιολόγησης όσο και στην πιθανή συνεισφορά στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ανθρώπινου κεφαλαίου. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν υπάρχουν αρκετά αποδεικτικά στοιχεία που να στηρίζουν τα ανωτέρω. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, τα υπάρχοντα προγράμματα αξιολόγησης, τα οποία θεωρούνται ευρέως ως επί το πλείστον επιτόλαια, δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται σε αυτό για το οποίο έχουν ταχθεί (Donaldson, 2009; Weisburg et al., 2009).

Για πολύ καιρό, τα συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν λάμβαναν υπόψη τους τις πραγματικές διαφορές μεταξύ των διδασκόντων – στους ρόλους τους, στις δυνάμεις, αδυναμίες ή στη συνολική τους αποτελεσματικότητα αναφορικά με τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Πλέον θεωρείται επιτακτική η βελτίωση των συστημάτων αξιολόγησης. Δεν μπορούν να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για το έργο των δασκάλων και των διευθυντών, τις ανταμοιβές, την παραμονή τους ή όχι στην εργασία όταν δεν μπορούν να αναγνωρισθούν οι διαφορές στην αποτελεσματικότητα. Πώς θα μπορούσε να υπάρχει προσωποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη χωρίς ακριβή και αξιόπιστη πληροφόρηση σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία των εκπαιδευτών. Αντιμέτωποι με αυτού του τύπου τα ερωτήματα, πολλοί εθνικοί φορείς άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι τα τρέχοντα συστήματα αξιολόγησης όχι μόνο οδηγούν στην αποπροσωποίηση της καριέρας στην εκπαίδευση αλλά περιορίζουν επίσης τη δυνατότητα βελτίωσης της μάθησης των μαθητών.

Κατά τα όσα υποστηρίζει η Αθανασούλα – Ρέππα, (2005), το πιο κρίσιμο σημείο το οποίο θα συνδράμει στην επίτευξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα είναι αλληλένδετο με την άρση των στερεότυπων και των νοοτροπιών, τα οποία έχουν καθιερωθεί δίκην ιδεολογικών σχημάτων και αναπαράγονται διηλεκώς στο πεδίο της Ελληνικής κοινωνίας. Εξίσου όμως σημαντική κρίνεται και η άρση της γενικευμένης εφεκτικότητας σε σχέση με τον αδιάβλητο τρόπο λειτουργίας των θεσμών αλλά και την επικράτηση γενικότερης δυσπιστίας σε ότι άπτεται θεμάτων εφαρμογής αξιοκρατικών κριτηρίων.

Κατά τα όσα επισημαίνει η Παμουκτσόγλου, (2003), στην έρευνα της αποδελτίωσης Εκθέσεων Αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το χρονικό διάστημα 1993-2000, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την επιθυμία διενέργειας αξιόπιστης υφής αξιολόγησης όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ούτως ώστε η εκφορά της λέξης «αξιολόγηση» να σταματήσει να εκλαμβάνεται ως «ταμπού» συναφές της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η Αθανασούλα – Ρέππα, (2005), εκλαμβάνει το συγκεκριμένο σημείο ως ιδιαιζόντως κρίσιμο δεδομένου του ότι η έλλειψη αξιολογητικής κουλτούρας ως μέσο ανατροφοδότησης και παρέμβασης εκπαιδευτικής υφής στα εκπαιδευτικά πεπραγμένα έχει προξενήσει πλείστα όσα προβλήματα με μια εκ των προτέρων παραδοχή, σύνδεση αλλά και ταύτιση του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης και δη του ατομικού χαρακτήρα αξιολόγησης με πληθώρα αυταρχικών, ελεγκτικών και γραφειοκρατικών «εκ των άνω και έξω» επιβαλλομένων διαδικασιών.

Συνεπώς υπάγεται στο πλαίσιο των πολιτειακών ευθυνών το ζήτημα της παροχής δειγμάτων γραφής σε ότι άπτεται του σκοπού, του στόχου και της χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, ώστε συνεκδοχικά να επιτευχθεί η πολυπόθητη άρση των προαναφερθέντων αρνητικών στοιχείων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005). Αυτό βέβαια συνεπάγεται ότι η πολιτεία θα είναι σε θέση να προβεί στην παροχή εξασφάλισης των όρων των προϋποθέσεων αλλά και των απαιτούμενων πόρων, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της αξιολόγησης με το σημαίνον ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του τρόπου εποπτείας της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της παροχής περαιτέρω υποστήριξης στο ζήτημα της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών.

Χρειάζεται όμως να επισημανθεί ότι η δόμηση μιας κουλτούρας, συνευθύνης και συλλογικής δράσης σε ότι σχετίζεται με το ζήτημα της λήψης αποφάσεων είναι επιβεβλημένο να καλλιεργείται από πολύ πρώιμο στάδιο σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε όταν κατευθυνθούν στην εκπαιδευτική μονάδα να είναι μάχιμοι και σε θέση αντιμετώπισης εμπράκτως συγκεκριμένων καταστάσεων οι οποίες άπτονται της λυσιτελούς επικοινωνίας, της λήψης εκπαιδευτικής απόφασης αλλά και του εύρυθμου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999β, 1999γ). Η διαδικασία εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών βασικής κατάρτισης αλλά και συνεκδοχικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με ένα σύνολο

γνωστικών αντικειμένων και δράσεων που άπτονται της εκπαιδευτικής διοίκησης και της αξιολόγησης υπάρχει ελπίδα να συνδράμει στην ομαλή εισαγωγή του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο κλίμα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005), ώστε κατά τα όσα επισημαίνει ο Κουτούζης (2003), να κατασταθεί σαφές ότι το ζήτημα της αξιολόγησης δεν επαπειλεί τον εκπαιδευτικό, ούτε βέβαια συνιστά όπλο επιτήρησης του εκάστοτε υπουργού παιδείας, τουναντίον αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για την επίτευξη αποτελεσματικής διοίκησης και ως εργαλείο είναι επιβεβλημένο και να εκλαμβάνεται αλλά και να χρησιμοποιείται.

Αναδεικνύεται λοιπόν μία σημαντική ευκαιρία. Καθώς γενικότερα, η εκπαίδευση μετακινείται προς μία κουλτούρα που εστιάζει περισσότερο στην απόδοση, η βελτίωση της μέτρησης της αποτελεσματικότητας των δασκάλων και των διευθυντών θα είναι ένα σημαντικό βήμα. Η ακριβής, αξιόπιστη και μεστή πληροφόρηση σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει στη διάκριση μεταξύ «αποτελεσματικών» και «αναποτελεσματικών» δασκάλων.

3.5 Διεθνή παραδείγματα αξιολόγησης

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στα παραδείγματα αξιολόγησης των ΗΠΑ και της Αγγλίας. Τα παραδείγματα αυτά αντλήθηκαν από το έργο των Walker & Carr-Stewart (2006), και Waldron & McLeskey (2010).

3.5.1 Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

Σημειώνεται ότι στις ΗΠΑ υφίστανται πολλά διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία και εμφανίζουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους για παράδειγμα το *Cincinnati Public Schools' Teacher Evaluation System (TES)* αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αυτό που κατ' ουσία αναπαράγεται σε πολλές Αμερικανικές πολιτείες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια συνολική αξιολόγηση σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα - στο πρώτο έτος ως νέος δάσκαλος, στο τέταρτο έτος, και στη συνέχεια, κάθε πέντε χρόνια μετά από εκείνο το σημείο. Η Συνολική Αξιολόγηση αποτελείται από μια συνάντηση προσανατολισμού για να μάθουν σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, μια διάσκεψη ετοιμότητας με τον αξιολογητή προκειμένου να μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία, ακολουθούμενη από τουλάχιστον τέσσερις παρατηρήσεις στην τάξη. Υπάρχει επίσης μία Ετήσια Αξιολόγηση, μία παρατήρηση στην τάξη που πραγματοποιείται από το

διαχειριστή του δασκάλου, κατά τη διάρκεια των ετών που ένας δάσκαλος δεν έχει προγραμματιστεί για μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση.

Αυτό το σχήμα εισήχθη το 2001. Οι αξιολογητές είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί υψηλής απόδοσης οι οποίοι έχουν διδάξει σε διαφορετικά σχολεία στην περιφέρειά τους. Υποστηρίζονται από ομάδες διαχειριστών. Οι δάσκαλοι παρατηρούνται τέσσερις φορές το χρόνο, τρεις φορές από τον ομότιμο αξιολογητή και μία από το διαχειριστή. Τόσο οι αξιολογητές όσο και οι διαχειριστές παρακολουθούν ένα εντατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης TES, κατά τη διάρκεια του οποίου εκτιμούν με ακρίβεια βιντεοσκοπημένα μαθήματα.

Το TES βασίστηκε σε ένα πλαίσιο που περιγράφηκε από την Charlotte Danielson στο βιβλίο της *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (Danielson, 1996). Το πλαίσιο αυτό χωρίς τις δεξιότητες και τις υπευθυνότητες σε τέσσερις τομείς: Σχεδιασμός και Προετοιμασία για τη Μάθηση του Μαθητή, Δημιουργία ενός Περιβάλλοντος για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση του Μαθητή, Διδασκαλία για τη Μάθηση του Μαθητή και Επαγγελματισμός. Σε κάθε ένα από αυτούς τους τομείς, η καλή διδασκαλία αξιολογείται βάσει δεκαέξι προτύπων, τα οποία αρθρώνουν τις δεξιότητες και τις πρακτικές που πιστεύεται ότι αποτελούν μέρος της καλής διδασκαλίας. Τα πρότυπα αυτά δημιουργούν ξεκάθαρες προσδοκίες για την απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη στα Cincinnati Public Schools. Η διδακτική απόδοση για κάθε πρότυπο περιγράφεται σε έναν οδηγό βαθμολόγησης. Αυτά τα πρότυπα έχουν προσαρμοστεί στις διάφορες ειδικότητες που δουλεύουν σε ένα σχολείο (βιβλιοθηκονόμους, συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς, σχολικούς ψυχολόγους κτλ.).

Το σχήμα αναπτύχθηκε από τις διαβουλεύσεις μεταξύ της περιφερειακής εξουσίας και των σωματείων των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίστηκε ότι η αξιολόγηση των δασκάλων δεν ήταν αρκετή: θα πρέπει επιπρόσθετα να υπάρχουν διαδικασίες για τη βελτίωση της ποιότητας των δασκάλων και για τη βοήθεια των δασκάλων όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Ως αποτέλεσμα, το Peer Assistance and Evaluation Program (PAEP) αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τους νέους αλλά και τους έμπειρους δασκάλους που έχουν δυσκολίες. Επιπλέον, αναγνωρίστηκε ότι πολλοί υψηλής ποιότητας δάσκαλοι εγκατέλειπαν το επάγγελμα. Κατά συνέπεια, αναπτύχθηκε το Career-In-Teaching Program για να παρέχει κίνητρα προσέλκυσης και διακράτησης δασκάλων στο επάγγελμα, να βελτιώνει και να ενθαρρύνει τις επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης τους.

Το πρόγραμμα Career-In-Teaching αναγνωρίζει πέντε διδακτικά επίπεδα, βασιζόμενα στους βαθμούς αξιολόγησης του δασκάλου. Οι δάσκαλοι προσπαθούν να επιτύχουν υψηλότερο γόητρο, το οποίο συμπεριλαμβάνει επιπλέον μισθό και περισσότερες ευθύνες:

- **Επίπεδο Ένα, Μαθητεία:** Ένας δάσκαλος χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία. Αυτό το επίπεδο προετοιμάζει τους δασκάλους να ακολουθήσουν μία καριέρα στη διδασκαλία.
- **Επίπεδο Δύο, Αρχάριος:** Ένας δάσκαλος που έχει κάποια εμπειρία αλλά χρειάζεται να δουλέψει περαιτέρω για να αναπτύξει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μία καριέρα στη διδασκαλία.
- **Επίπεδο Τρία, Καριέρα:** Ένας δάσκαλος που έχει δείξει ότι έχει τις δεξιότητες που χρειάζονται για μία καριέρα στη διδασκαλία.
- **Επίπεδο Τέσσερα, Προχωρημένος:** Ένας δάσκαλος που συνεχίζει να κατέχει την τέχνη της διδασκαλίας, επιδεικνύοντας ένα ξεχωριστό επίπεδο διδασκαλίας.
- **Επίπεδο Πέντε, Ολοκληρωμένος:** Ένας δάσκαλος που έχει επιδείξει ξεχωριστές ικανότητες στη διδασκαλία.

Το Πρόγραμμα Peer Assistance & Evaluation Program έχει δύο κύριους ρόλους:

- μέσω του Συστατικού του Μαθητεία, βοηθά τους δασκάλους στον πρώτο τους χρόνο στα Cincinnati Public Schools να βελτιώσουν τις διδακτικές τους εμπειρίες και τους προσανατολίζει σχετικά με τους στόχους, το πρόγραμμα μαθημάτων και τη δομή. Μέσω αυτού του συστατικού, κάθε δάσκαλος αξιολογείται και λαμβάνει βοήθεια από έναν άλλο δάσκαλο που έχει συμβουλευτικό ρόλο.
- μέσω του Συστατικού Παρέμβασης, το πρόγραμμα βοηθά τους έμπειρους δασκάλους που έχουν κριθεί ότι έχουν σοβαρές εκπαιδευτικές ελλείψεις. Όταν ένας δάσκαλος δεν έχει φτάσει στα αναμενόμενα πρότυπα απόδοσης, τότε μπορεί να παραπεμφθεί για παρέμβαση. Μια κοινή επιτροπή δασκάλων και διαχειριστών εξετάζει τις παραπομπές και αναθέτει στους συμβούλους δασκάλους να δουλέψουν με τους παραπεφθέντες προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες και να βελτιώσουν το επίπεδο απόδοσής τους. Σε περιπτώσεις όπου η βελτίωση δεν λαμβάνει χώρα, η επιτροπή μπορεί να προτείνει ένα δεύτερο χρόνο παρέμβασης ή τη μη ανανέωση του συμβολαίου του δασκάλου.

3.5.1.1 Καθοδηγητές δάσκαλοι

Ένας καθοδηγητής δάσκαλος βοηθά κάποιον άλλο δάσκαλο να βελτιώσει τις δεξιότητές του. Ο πρωταρχικός ρόλος ενός καθοδηγητή δασκάλου είναι η υποστήριξη της ποιότητας της διδασκαλίας. Επιπλέον, έχοντας ταξινομηθεί ως ένας προχωρημένος ή ολοκληρωμένος δάσκαλος, ένας καθοδηγητής δάσκαλος πρέπει να επιδειξει ηγεσία στο επάγγελμά του, αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ένα σταθερό μοτίβο επαγγελματικής ανάπτυξης, συνεργασία και δέσμευση στη διδασκαλία ως καριέρα. Οι δάσκαλοι μπορούν να αιτηθούν να γίνουν καθοδηγητές περνώντας από μία διαδικασία τριών σταδίων. Μία κοινή επιτροπή αποδίδει τον τίτλο του καθοδηγητή δασκάλου. Από τη στιγμή που ένα καθοδηγητής δάσκαλος πιστοποιηθεί τότε μπορεί να αιτηθεί για θέσεις καθοδηγητών δασκάλων σε όλη την περιφέρεια. Οι καθοδηγητές δάσκαλοι εξυπηρετούν τόσο το σχολείο όσο και την περιφέρεια με διάφορους ρόλους (συμβουλευτικός, αξιολογητής, ειδικός στο πρόγραμμα σπουδών, καθοδηγητής σε ένα μαθησιακό αντικείμενο, ηγέτης ομάδας και διευκολυντής προγράμματος κτλ.).

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι το Cincinatti TES δεν έχει κάποια μέτρηση της μάθησης των μαθητών και έτσι δεν είναι σε καμία περίπτωση ένα μοντέλο «προστιθέμενης αξίας». Είναι μία διαδικασία που βασίζεται σε πρότυπα και που έχει ως στόχο την εξέταση και τη βελτίωση των δραστηριοτήτων των δασκάλων. Ωστόσο, από τη στιγμή που το σημείο της διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν, φαίνεται ότι είναι σημαντικό να διερευνηθεί εάν το ακριβό και χρονοβόρο σχήμα πραγματικά οδηγεί σε βελτιωμένα επιτεύγματα από την πλευρά των μαθητών.

3.5.2 Αγγλία

Το *Contextualised Value Added Scheme (CVA)* είναι ένα σχήμα με το οποίο το English Department for Education and Skills αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών και τα επιτεύγματα των σχολείων. Ο σκοπός είναι να δείξει την πρόοδο που έκαναν τα παιδιά ενώ παρακολουθούσαν ένα συγκεκριμένο σχολείο. Αντίθετα από τις στατιστικές που απλά αναφέρουν την πραγματική απόδοση της αξιολόγησης, οι πλαισιωμένες προσπάθειες προστιθέμενης αξίας λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις περιστάσεις στη ζωή των παιδιών που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο του σχολείου. Αυτό γίνεται συγκρίνοντας τη βελτίωση του παιδιού σε σχέση με άλλα παιδιά που έχουν παρόμοια επίπεδα απόδοσης και παρόμοιες περιστάσεις.

Υπάρχουν τρία επίπεδα: Το *Επίπεδο 1 CVA* μετρά τη βελτίωση των παιδιών που βρίσκονται στο δημοτικό αλλά μετρά επίσης και τη βελτίωση του σχολείου. Μετρά τη βελτίωση των μαθητών μεταξύ του τέλους του Key Stage 1 και του τέλους του Key Stage 2. Βασίζεται σε μία μέση βαθμολογία 100. Το *Επίπεδο 2 CVA* μετρά τη βελτίωση των παιδιών του γυμνασίου και των γυμνασίων. Βασίζεται σε μία μέση βαθμολογία 1000. Το *Επίπεδο 3 CVA* μετρά την απόδοση 16 μαθητών από το τέλος του Key Stage 3 στο τέλος του Key Stage 5. Όπως το Επίπεδο 2 CVA, μετριέται με μία μέση βαθμολογία 1000. Το CVA λαμβάνει υπόψη εννέα παράγοντες που είναι γνωστό ότι επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών αλλά είναι εκτός του ελέγχου του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Φύλο.
- Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Επιλεξιμότητα για δωρεάν σχολικά γεύματα.
- Πρώτη γλώσσα.
- Εάν οι μαθητές μετακινούνται μεταξύ των σχολείων.
- Εθνικότητα.
- Η ηλικία των διαφορετικών μαθητών (δηλ. Ο μήνας που γεννήθηκαν) μέσα στην ομάδα του έτους.
- Εάν ο μαθητής έχει μπει σε φροντίδα (π.χ. ανάδοχη οικογένεια) σε οποιοδήποτε στάδιο.
- Το επίπεδο στερήσεων στην περιοχή που ζει ο μαθητής (χρησιμοποιώντας το Δείκτη Αποστέρησης Εισοδήματος που Επηρεάζει τα Παιδιά).

Είναι φανερό ότι αυτό το μέτρο προσπαθεί να ελέγξει με αυστηρό τρόπο τους συγχυτικούς παράγοντες που καθιστούν τα συστήματα προστιθέμενη αξίας τόσο άδικα πέρα από το αρχικό επίπεδο επίτευξης που συνήθως ελέγχεται στα μοντέλα VAM (value-added modeling). Ωστόσο, υπάρχουν προβληματισμοί οι οποίοι σχετίζονται με τη στατιστική μέθοδο. Για παράδειγμα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη όταν γίνονται συγκρίσεις που αφορούν μικρές διαφορές στη βαθμολογία. Ειδικότερα, το CVA έχει περιθώριο σφάλματος και ο βαθμός αβεβαιότητας στην βαθμολογία αυξάνεται καθώς το μέγεθος της ομάδας μειώνεται: μια διαφορετική ομάδα μαθητών στο ίδιο σχολείο θα παράγει σχεδόν σίγουρα διαφορετικές βαθμολογίες CVA. Το

γεγονός ότι οι βαθμολογίες Contextual Value Added είναι τα ίδια κατά μέσο όρο σε όλη τη χώρα σημαίνει επίσης ότι δεν είναι δυνατό να απομονωθεί η τοπική διακύμανση.

Παρόλα αυτά το σύστημα έχει δεχθεί επικρίσεις. Πρώτον, υπήρξαν πολιτικές επικρίσεις. Οι Συντηρητικοί διαμαρτυρήθηκαν ότι το σύστημα δεν είναι δίκαιο, δεδομένου ότι «συνιστά διάκριση» έναντι των «ελίτ» σχολείων (τα δεδομένα CVA δείχνουν ότι τα λεγόμενα ελίτ σχολεία γενικά δεν κάνουν ό, τι ισχυρίζονται ότι κάνουν, αλλά απλώς αξιοποιούν τους ευνοημένους μαθητές). Υποστηρίζουν επίσης ότι το σύστημα παρέχει «δικαιολογίες» για τα σχολεία που αποτυγχάνουν να διευκολύνουν την πρόσβαση μαθητών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και έτσι δημιουργεί χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά αυτά. Οι Φιλελεύθεροι / προοδευτικοί, από την άλλη πλευρά, έχουν υποστηρίξει ότι το CVA υποτιμά τα προβλήματα που προκύπτουν από τη στέρηση δεδομένου ότι πολλοί φτωχοί άνθρωποι είναι απρόθυμοι να υποβάλουν αίτηση για ειδική μεταχείριση (δωρεάν γεύματα και τα παρόμοια). Όπως θα εξεταστεί ακολούθως, είναι πιθανό η κυβέρνηση να έχει επηρεαστεί από τουλάχιστον ορισμένες από αυτές τις πολιτικές επικρίσεις.

Δεύτερον, υπήρξαν επικρίσεις από ερευνητές οι οποίοι εξέτασαν τα πρότυπα των αποτελεσμάτων των εξετάσεων να καθορίσουν εάν το σύστημα αξιολόγησης είναι αξιόπιστο και έγκυρο. Ο Gorard, (2006, 2008) εξέτασε δεδομένα CVA σε διάφορες περιοχές της χώρας και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το CVA είναι μόνο οριακά πιο αξιόπιστο από ό, τι οι ακατέργαστες βαθμολογίες προστιθέμενης αξίας και μπορεί στην πραγματικότητα να μη μας λέει τίποτα για καλούς δασκάλους ή για σχολεία υψηλών επιδόσεων. Ως απάντηση, οι κριτικοί έχουν υποστηρίξει ότι δεδομένου ότι πολλά σχολεία έχουν συνεπή αποτελέσματα τότε αυτό θα πρέπει να σημαίνει κάτι. Έτσι, ο Gorard έθεσε ως στόχο να μελετήσει την πρόταση αυτή με την εξέταση των λυκείων του Worcestershire. Από το 2006 έως το 2010, 30 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν συμπεριληφθεί στο Worcestershire. Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα CVA για το Worcestershire είναι ελαφρώς πάνω από τον εθνικό μέσο όρο (1000), ο ερευνητής προσδοκούσε ότι ένας εύλογος αριθμός αυτών των σχολείων θα σκόραρε πάνω από 1000 και έτσι αποδείχθηκε. Το ερώτημα τότε ήταν: "*Πόσο μακριά από το 1000 πρέπει να είναι μια βαθμολογία πριν θεωρηθεί σημαντική;*" Στη βάση ενός στατιστικού μοντέλου, εκτίμησε ότι εάν οι βαθμολογίες ήταν τέλεια τυχαίες θα προέβλεπε ότι τα δύο σχολεία από τα 30 θα είχαν μία συνεπή θετική βαθμολογία και δύο θα είχαν μία συνεπή αρνητική βαθμολογία. Εάν από την άλλη, το CVA ήταν ένα έγκυρο μέτρο ενός σχετικά σταθερού χαρακτηριστικού της σχολικής

ποιότητας, θα προέβλεπε ότι περισσότερα σχολεία θα είχαν συνεπείς βαθμολογίες, θετικές ή αρνητικές. Όπως αποδείχτηκε, δύο σχολεία ήταν συνεχώς θετικά και δύο συνεχώς αρνητικά και αυτό, όπως υποστηρίζει, είναι το ίδιο αποτέλεσμα που θα αναμενόταν από τα 30 σχολεία εάν τα αποτελέσματα ήταν καθαρά τυχαία (Gorard, 2012). Υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει λόγος να αναμένεται οποιοδήποτε διαφορετικό είδος αποτελέσματος εάν τα αποτελέσματα των σχολείων εξετάζονταν «σε οποιοδήποτε άλλο τομέα» (Gorard, 2012:44). Αυτό σημαίνει, υποστηρίζει ο Gorard (2012) ότι δεν είναι λογικό να γίνεται χρήση των αποτελεσμάτων του CVA για πρακτικούς σκοπούς: οι γονείς δεν μπορούν να βασίζονται σε αυτά όταν επιλέγουν σχολεία, οι σχολικοί ηγέτες επίσης δεν μπορούν να βασίζονται σε αυτά για να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των δασκάλων ή των τμημάτων και οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι δεν βασίζονται σε αυτά για να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία.

Το Συντηρητικό Κόμμα, όταν ήταν στην αντιπολίτευση, άρχισε να εκφράζει ανησυχία για το σύστημα CVA και αμέσως μετά τις εκλογές του 2010, η κυβέρνηση συνασπισμού ανακοίνωσε ότι το σύστημα θα καταργηθεί με την αιτιολογία ότι «οι γονείς δεν το καταλαβαίνουν». Οι πίνακες των επιδόσεων θα συνεχίζουν να δείχνουν πόσο πολύ προόδευσαν οι μαθητές σε σύγκριση με τα προηγούμενα επίπεδα επίτευξης, και πόσοι μαθητές υπάρχουν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάθε σχολείο.

Οι πίνακες κατάταξης θα συνεχίσουν να δημοσιεύονται, αλλά θα λαμβάνουν πλέον υπόψη τη στέρηση των μαθητών, την εθνικότητα και άλλων παραγόντων κατά τη σύγκριση των σχολικών εξετάσεων και των αποτελεσμάτων των διαγωνισμάτων.

Τα συνδικάτα έχουν προειδοποιήσει ότι η κατάργηση του μέτρου της συναφούς προστιθέμενης αξίας (CVA), χωρίς αντικατάσταση θα χειροτερεύσει περαιτέρω την κατάσταση εναντίον των διευθυντών και των δασκάλων που επιλέγουν να εργάζονται στις πιο υποβαθμισμένες περιοχές. Το ανεξάρτητο think-tank, DEMOS, πρόσφατα άσκησε ένα δριμύ κατηγορώ εναντίον όλου του συστήματος αξιολόγησης στην Αγγλία (Gorard, 2012). Χρησιμοποιεί την έρευνα για να υποστηρίξει ότι, ως αποτέλεσμα των 20 ετών πινάκων κατάταξης, οι ακόλουθες τρομερές καταστάσεις έχουν δημιουργηθεί:

1. Οι μαθητές ολοένα και περισσότερο επιδιώκουν να έχουν προσόντα, τα οποία είναι πιο χρήσιμα για τη φήμη του σχολείου παρά για τη ζωή τους.

2. Η διανοητική ανάπτυξη των μαθητών εξαναγκάζεται σε μια φόρμα που αφήνει σε πολλούς μαθητές το συναίσθημα της αποτυχίας (τα σχολεία μερικές φορές εμφανίζουν χρωματικά κωδικοποιημένους καταλόγους των μαθητών που είναι άριστοι ή έχουν αποτύχει).
3. Τα σχολεία δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητες χαρακτήρα που απαιτούνται από την κοινωνία. Οι επιχειρήσεις διαμαρτύρονται ότι οι μαθητές δεν έχουν τις κοινωνικές δεξιότητες δεδομένου ότι αυτές δεν εξετάζονται και ως εκ τούτου δεν ενθαρρύνονται.
4. Οι εκπαιδευτικοί υποχωρούν σε «ασφαλείς» προσεγγίσεις (όπως είναι οι διαλέξεις) , φοβούμενοι ότι η καινοτόμος διδασκαλία θα βαθμολογηθεί αρνητικά.
5. Πολλά παιδιά αισθάνονται ότι είναι άνευ αξίας, ως αποτέλεσμα των αποφάσεων που λαμβάνονται σχετικά με αυτά.

Οι συντάκτες της έκθεσης καταλήγουν:

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται σε αυτή την έκθεση καταλήγουν ότι οι ελλείψεις του σχολικού συστήματος μπορεί να είναι συνέπεια του συστήματος λογοδοσίας και αξιολόγησης που έχουμε. Τίποτα δεν μπορεί να επιτευχθεί συνεχίζοντας τα ίδια. Αν ζητούμενη είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος, τότε θα πρέπει να δρομολογηθεί μια ριζική αναμόρφωση. Οι ερευνητές συνεχίζουν να συστήνουν ριζικές αλλαγές στο σύστημα που στοχεύουν στα αγγλικά τοπικά χαρακτηριστικά, αλλά, βασικά, περιλαμβάνουν την αναγνώριση της πολυπλοκότητας της εκπαίδευσης και την ανάγκη να υιοθετηθεί μια ευρύτερη άποψη για τη φύση της διδασκαλίας από αυτό που έχει επικρατήσει για περίπου είκοσι χρόνια και η οποία, κατά την άποψή τους, έχει αποτύχει.

3.6 Το νέο Πλαίσιο αξιολόγησης

Στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ορίζονται τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα σχολεία καθώς και οι επιδόσεις των μαθητών. Βάσει του νέου πλαισίου αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι τόσο για την επιτυχία όσο και για την αποτυχία των μαθητών αλλά εξίσου υπεύθυνα είναι και τα σχολεία και ειδικότερα η διοίκηση των σχολείων. Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης δεν λαμβάνει υπόψη του τους διάφορους παράγοντες όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες που

επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό και σε πλείστες περιπτώσεις συνδιαμορφώνουν τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιοι παράγοντες που αγνοούνται είναι η κοινωνική τάξη του μαθητή, η οικογενειακή του κατάσταση και οι συνθήκες διαβίωσης, οι υποδομές του σχολείου, η ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικών βιβλίων, οι παιδαγωγικές μέθοδοι που ασκούνται κοκ. Το νέο πλαίσιο αξιολόγησης δεν λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές αλλά και τις γεωγραφικές ανισότητες που δημιουργούν προβλήματα στην εκπαίδευση των ασθενέστερων κοινωνικά στρωμάτων. Δεν διερευνά αλλά και δεν αντιμετωπίζει τους παράγοντες που οδηγούν στον αναλφαβητισμό. Δεν λαμβάνει υπόψη του λοιπόν όλους αυτούς τους παράγοντες παρόλο που υπάρχει πλήθος διεθνών ερευνών που πιστοποιούν τη σημασία τους.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας με βάσει τις εγκυκλίους 157723/Γ1 και 157842/Γ1 στις 23.10.2013, που βασίζονται στο νόμο 3848/2010, και το Π.Δ. 152/5-11-2013. Ο Ν.3848/2010 και οι εγκύκλιοι 157723/Γ1 και 157842/Γ1 στις 23.10.2013 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και το Π.Δ. 152/5-11-2013 βασίζονται σε γενικές κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ.

Σύμφωνα με το ΠΔ **152/5-11-2013** θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί τα κριτήρια του νέου σχολείου προκειμένου να θεωρείται επιτυχημένος. Κάποια από τα κριτήρια αυτά είναι η εξασφάλιση χρηματικών πόρων μέσω χορηγιών, η εύρεση φθηνών καταρτίσεων, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία κοκ. Παράλληλα, η αξιολόγηση σχετίζεται με τη διακράτηση της εργασίας και το μισθό. Ο Ν. 4024/2011 που αναφέρει το νέο μισθολόγιο προβλέπει ότι η μετακίνηση του βαθμού και η μεταφορά από κλιμάκιο σε κλιμάκιο απαιτεί πέραν των χρόνων υπηρεσίας, ο εκπαιδευτικός να έχει θετική αξιολόγηση προκειμένου να είναι μέσα στην ποσόστωση.

Στο Π.Δ. **152/5-11-2013** στο άρθρο 16, παράγραφοι 4 και πέντε αναφέρεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως ελλιπείς σε ένα κριτήριο μιας κατηγορίας τότε χαρακτηρίζονται γενικά ελλιπείς και σύμφωνα με το άρθρο 8, παράγραφος 4 του Ν. 4024/2011 αυτοί που κρίνονται ως συνολικά ελλιπείς μπαίνουν στον πίνακα των μη προακτέων κάτι που σημαίνει ότι στερούνται της προαγωγής και κατά συνέπεια οποιασδήποτε αύξησης για τα επόμενα δύο χρόνια. Επίσης, με το νέο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, όποιος Δημόσιος Υπάλληλος αξιολογηθεί δύο φορές αρνητικά τότε απολύεται.

Τόσο η εκπαιδευτική όσο και η υπηρεσιακή σχέση του εκπαιδευτικού καθίσταται εξοντωτική γιατί κρίνεται σε πέντε κατηγορίες και δεκαπέντε κριτήρια, το καθένα από τα οποία έχει αρκετές παραμέτρους, συνεπώς δεν είναι δύσκολο ο εκπαιδευτικός να βρεθεί ελλιπής. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αυτοαξιολογηθεί και να αξιολογήσει το σχολείο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται με βάση την εκπαιδευτική και διοικητική πυραμίδα. Ο προϊστάμενος του εκπαιδευτικού αξιολογείται για να αξιολογήσει τον υφιστάμενο. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή του σχολείου στα πλαίσια της διοικητικής αξιολόγησης τουλάχιστον μία φορά ανά διετία και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αξιολογείται από το Σχολικό Σύμβουλο κάθε τρία έτη. Εάν ένας εκπαιδευτικός πάει σε περισσότερα του ενός σχολεία τότε θα αξιολογείται από όλους τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους των σχολείων στα οποία έχουν διδάξει και ο μέσος όρος της βαθμολόγησής τους είναι ο μέσος όρος της κάθε κατηγορίας και κάθε κριτηρίου. Στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός είναι αποσπασμένος σε μία άλλη υπηρεσία τότε θα αξιολογείται από τον προϊστάμενο της υπηρεσίας στην οποία είναι αποσπασμένος.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του Π.Δ. οι κλίμακες βαθμολόγησης είναι τέσσερις και είναι οι ακόλουθες: ελλιπής από 0 ως 30, επαρκής από 31 ως 60, πολύ καλός από 61 ως 80 και εξαιρετικός από 81 ως 100. Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως επαρκής τότε θα πρέπει να εφαρμόζει πολύ καλά ότι προβλέπεται από τη νομοθεσία αλλά και τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Πολύ καλός κρίνεται κάποιος εκπαιδευτικός όταν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις, οι οποίες τον βοηθούν να εφαρμόσει πολύ καλά τα προβλεπόμενα.

Ένας διευθυντής σχολείου θα κριθεί ότι είναι εξαιρετικός όταν εισάγει καινοτομίες στο σχολείο, όταν οργανώνει πολύ καλά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, αξιολογεί σωστά τους εκπαιδευτικούς και εισάγει δικές του/της καινοτόμες προτάσεις.

Ο Σχολικός Σύμβουλος θα αξιολογηθεί ως εξαιρετικός όταν εισηγείται, εφαρμόζει και επιμορφώνει τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αξιολογείται επίσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να είναι εξαιρετικός θα πρέπει:

- **Κατηγορία – Εκπαιδευτικό περιβάλλον:** Η κατηγορία αυτή έχει το κριτήριο *διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες* σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει άριστες σχέσεις με τους μαθητές του. Στο άλλο κριτήριο που είναι το *παιδαγωγικό κλίμα*, ο

εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί άριστο κλίμα μέσω της συμμετοχής του σε διάφορα προγράμματα που έχουν κοινωνικο-συναισθηματικό προσανατολισμό. Το επόμενο κριτήριο που είναι αυτό της *οργάνωσης της σχολικής τάξης* και σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει άριστα την τάξη του, αφού όμως λάβει υπόψη του την ιδιαιτερότητα που έχει ο κάθε μαθητής.

- **Κατηγορία – Σχεδιασμός, Προγραμματισμός και Προετοιμασία της Διδασκαλίας.** Η κατηγορία αυτή έχει τα ακόλουθα κριτήρια: Κριτήριο – μαθησιακά χαρακτηριστικά. Εδώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Το κριτήριο – στόχοι και περιεχόμενο κατά την προετοιμασία ενέχει τα σχέδια διδασκαλίας όπου εδώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέπει διαθεματικές καινοτόμες δραστηριότητες και ο προγραμματισμός του να έχει μικρο και μακρο θεωρήσεις, οι οποίες όμως να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες. Κριτήριο – διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. Αυτό είναι ένα κριτήριο το οποίο παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία στην αξιολόγησή του λόγω του ότι σύμφωνα με αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει αφενός να εφαρμόζει άψογα τις διάφορες μεθόδους αλλά και να τις εναλλάσσει αλλά είναι υπεύθυνος και την ανάπτυξη στάσεων αλλά και ικανοτήτων κοινωνικής κριτικής.
- **Κατηγορία – Διεξαγωγή της Διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών.** Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει το κριτήριο – *προετοιμασία του μαθητή για τη διδασκαλία του μαθήματος*. Εδώ ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος παρά τα διάφορα εμπόδια και τις ανομοιομορφίες των μαθητών να προετοιμάσει τον κάθε ένα από αυτούς κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο αποτέλεσμα. Κριτήριο – *διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα*. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει διαθεματικότητα και να ολοκληρώνει το μάθημά του. Κριτήριο – *ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης*. Οι μαθητές θα πρέπει να εμπλέκονται σε διαθεματικά έργα. Κριτήριο – *εμπέδωση της νέας γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών*. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται υπεύθυνος για το εάν οι μαθητές έχουν εμπεδώσει τη νέα γνώση ανεξάρτητα από κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι μπορεί να τους εμποδίζουν για κάτι τέτοιο.
- **Κατηγορία – Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια.** Κριτήριο – *τυπικές υπολληλικές υποχρεώσεις*. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμμετέχει σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου καθώς και στις επιτροπές. Κριτήριο – *συμμετοχή στη λειτουργία της σχολική*

μονάδας και στις διαδικασίες αυτό- αξιολόγησής της. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμμετέχει στη λειτουργία του νέου σχολείου το οποίο όπως προαναφέρθηκε συμπεριλαμβάνει συλλογικές καινοτομίες, προγράμματα κοκ. Κριτήριο – επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει άριστες σχέσεις με τους γονείς αλλά και με κάθε έναν ο οποίος συνεργάζεται με το σχολείο. Εμπλέκει τους γονείς όπου κρίνεται αναγκαίο και συμμετέχει σε τοπικά, εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα.

- **Κατηγορία – Επιστημονική και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Κριτήριο Τυπικών Προσόντων.** Ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαρκής όταν έχει τα τυπικά προσόντα για το διορισμό. Πολύ καλός θεωρείται όταν έχει δύο από τα παρακάτω προσόντα (διδασκαλείο, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ, πτυχίο σπουδών στην τέχνη και στον πολιτισμό, ξένη γλώσσα Β2, πιστοποίηση Ι ή ΙΙ στις Τ.Π.Ε. Εξαιρετικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός όταν κατέχει δύο από τα προαναφερθέντα προσόντα και μεταπτυχιακό ή διδακτορικό και παρακολουθεί τις επιστημονικές εξελίξεις μέσω της συμμετοχής του σε συνέδρια, δημοσιεύσεις, εισηγήσεις κλπ. Κριτήριο – επαγγελματικής εξέλιξης. Σύμφωνα με αυτό ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως ελλιπής όταν δεν συμμετέχει σε κανενός τύπου επιμόρφωση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι συνήθως δεν υπάρχει τίποτα πέρα από τα σεμινάρια που διοργανώνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαρκής όταν φροντίζει για την αυτοεπιμόρφωσή του και φροντίζει να συμμετέχει σε συναντήσεις στελεχών και ημερίδες. Πολύ καλός θεωρείται όταν παρακολουθεί σεμινάρια κτλ. Θα πρέπει επίσης να φροντίζει για την εφαρμογή των όσων έμαθε μέσω πρωτοβουλιών που θα αναλαμβάνει και την αντίστοιχη εισαγωγή καινοτομιών. Εξαιρετικός θεωρείται όταν έχει παρακολουθήσει σεμινάριο 30 ωρών από δημόσιο φορέα, είναι εισηγητής σε διάφορες ενδοσχολικές και περιφερειακές επιμορφώσεις, συμμετέχει είτε με φυσική παρουσία είτε μέσω εικονικών κοινοτήτων εκπαιδευτικών σε καινοτόμα έργα που επωφελούν τη σχολική του μονάδα ή ένα δίκτυο σχολείων, συμμετέχει σε καινοτόμες δράσεις αλλά και σε δράσεις για τη ζωή της σχολικής μονάδας ή της περιφέρειάς του. Οφείλει επίσης να συμμετέχει σε δραστηριότητες όπως είναι π.χ. η διδασκαλία σε ΑΕΙ, δειγματική διδασκαλία, επιμορφωτής ή βαθμολογητής σε εξεταστικά κέντρα κοκ.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ένσταση από τη στιγμή που του κοινοποιηθεί η έκθεση του αξιολογητή εντός πέντε εργάσιμων ημερών.

Η κριτική που ασκείται στο παραπάνω πλαίσιο αξιολόγησης είναι ότι ο εκπαιδευτικός θα τείνει να ασχολείται πιο πολύ με τα καινοτόμα προγράμματα παρά με τα βασικά μαθήματα. Η κριτική εκτείνεται επίσης στο γεγονός ότι γίνεται κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ένα ακόμη σημείο κριτικής είναι ότι πλέον η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συμμετέχει στην αυτοξιολόγηση του σχολείου και να το προωθεί.

3.7 Επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης και υπάρχοντες προβληματισμοί γύρω από αυτήν

Ευρύτερα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του συναφούς παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου συνιστά ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί κατά κόρον την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως ζήτημα έχει συζητηθεί εκτενώς και σε πλείστες όσες περιπτώσεις συνιστά ένα πεδίο έντονων διαπληκτισμών και αντιπαραθέσεων με τους φορείς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς υφίστανται πλείστα όσα επιχειρήματα τόσο θετικά διακεείμενα ως προς αυτήν όσο και αρνητικά διακεείμενα (Δημητρόπουλος, 1998. Μαυρογιώργος, 2002).

Σε αδρές γραμμές τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης σχετίζονται με το ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της προώθησης αλλαγών και της ανάληψης καινοτόμων ενεργειών από μέρους της πολιτείας. Παράλληλα, η αξιολόγηση δύναται να συνεισφέρει στο ζήτημα της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους και συνεκδοχικά στο ζήτημα της βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας των υπηρεσιών τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία η οποία μπορεί να συνδράμει στην ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και σε ζητήματα επιβράβευσης και ενίσχυσης της προσπάθειας όπου καταβάλλουν. Ακόμα, ο θεσμός της αξιολόγησης δύναται να συνεισφέρει στην ανάληψη του μέρους της ευθύνης όπου αναλογεί στους εκπαιδευτικούς και στην βελτίωση των επιδόσεων των διδασκομένων. Επίσης, μέσα από την αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα εντοπισμού από μέρους των εκπαιδευτικών των σημείων όπου είναι αναποτελεσματικοί ενώ ταυτόχρονα η αξιολόγηση συνιστά και μια διαδικασία επιλογής με αξιοκρατικό τρόπο των στελεχών της εκπαίδευσης (Μαστροδήμος, 2013).

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι εφικτό να διαπιστωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, υπό την απαραίτητη προϋπόθεση ότι αυτή δε δύναται να διαπιστωθεί αποκλειστικά και μόνο μέσω της κατοχής των απαραίτητων τίτλων σπουδών.

Ακόμα μέσα από την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα συμπληρωματικής υποστήριξης τους μέσα από την παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια σφαιρική εικόνα σε ότι άπτεται του επιπέδου των ικανοτήτων τους (Μαστροδήμος, 2013).

Η διαδικασία της αξιολόγησης δύναται να προσφέρει ώθηση στους εκπαιδευτικούς ώστε να εντατικοποιήσουν τις προσπάθειες τους, ειδικά όσοι από αυτούς δεν καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες. Η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία ενίσχυσης του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών και συνακόλουθης διασφάλισης της ποιότητας του έργου τους ενώ μέσα από την αξιολόγηση έχει και η Πολιτεία τη δυνατότητα ελέγχου του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαστροδήμος, 2013).

Ταυτόχρονα μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης παρέχεται η δυνατότητα στην πολιτεία ελέγχου ορθής ή μη εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ταυτόχρονα προσφέρεται η δυνατότητα βελτίωσης των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων αλλά και ενισχύεται το θέμα της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών (Μαστροδήμος, 2013).

Ταυτόχρονα όμως χρειάζεται να τονιστεί ότι ο προβληματισμός σε σχέση με το ζήτημα της άσκησης νέας μορφής εκπαιδευτικής αξιολόγησης δύναται να επικεντρωθεί στην προβληματική σε σχέση με ζητήματα στοχοθεσίας της αξιολόγησης αλλά και με ζητήματα όπου σχετίζονται με τους φορείς της αξιολόγησης. Ενστάσεις επίσης εγείρονται σε σχέση με το πρόβλημα των κριτηρίων με βάση τα οποία θα τελεστεί η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στοιχεία δηλαδή τα οποία άπτονται της επιστημονικής κατάρτισης, της παιδαγωγικής και της διδακτικής επάρκειας καθώς και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, της συνεργασίας και της επίδειξης υπηρεσιακής συνέπειας (Μαστροδήμος, 2013).

Προβληματισμοί ταυτόχρονα εγείρονται και σε σχέση με το ζήτημα της εξέτασης των μέσων με βάση τα οποία θα διεκπεραιώνεται η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με τη δημιουργία του ατομικού φακέλου, της επίδοσης των μαθητών της διενέργειας συνέντευξης, της παρατήρησης διδασκαλιών αλλά και της διεξαγωγής γραπτών εξετάσεων. Επιπλέον προβληματισμοί υφίστανται σε σχέση με το ζήτημα της προσβασιμότητας επί των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αλλά και σε σχέση με το ζήτημα του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τα οποία άπτονται της

αξιολόγησης. Υφίστανται δηλαδή προβληματισμοί σε ότι άπτεται της οικονομικής εξέλιξης, της προαγωγής, της μονιμοποίησης, της αυτοβελτίωσης αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μαστροδήμος, 2013).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονιστεί ότι ανέκαθεν δέσποζε ένα πνεύμα εφεκτικότητας και φιλυποψίας σε κάθε απόπειρα αξιολόγησης, καθώς μέσω αυτής το εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό διέβλεπε το θέμα της σύνδεσης του σχολείου με το οικονομικό πεδίο, τουτέστιν του παραγωγικού πεδίου και του πεδίου της αγοράς εργασίας. Μιας τάσης δηλαδή διαγραφομένης σε όλο το φάσμα της πολιτικής των κρατών της Ευρώπης (Μαυρογιώργος, 1993).

Σε ότι άπτεται των εκπαιδευτικών χρήζει επισημάνσης το γεγονός του ότι για αυτούς η αξιολόγηση συνιστά τον κεντρικό μηχανισμό αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης με βάση τις οικονομικές ανάγκες με στόχο τη διενέργεια άσκησης μιας τεχνογραφειοκρατικής μορφής ελέγχου σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό δηλαδή συνεπάγεται ότι σύμφωνα με τις επικρατούσες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών το ζήτημα της αξιολόγησης άπτεται της σταδιακής διαμόρφωσης ενός νέου είδους σχολείου εδραζομένου στα βιομηχανικά και εμπορικά πρότυπα. Για τους εκπαιδευτικούς λοιπόν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι τίποτα άλλο παρά το ζήτημα της βιομηχανοποίησης του σχολείου προσδίδοντας του τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας ακόμα επιχείρησης η οποία επιδιώκει να είναι ανταγωνιστική. Μέσα από την αξιολόγηση λοιπόν επικρατεί η άποψη των εκπαιδευτικών ότι δύναται η διαδικασία της γνώσης να μετουσιωθεί σε εμπορική διαδικασία (Φατούρου, 2010).

Με βάση τα όσα υποστηρίζει ο Δούκας, (2000), η χρηστική αξία των αξιολογικών συστημάτων έγκειται στο ότι συνιστούν μορφές και τύπους διακυβέρνησης της σχολικής πραγματικότητας και συνεκδοχικά μέσο εμπέδωσης των ενδοσχολικών θέσεων αλλά και των σχέσεων όπου δομούνται με γνώμονα το ζητούμενο της εξουσίας ανάμεσα σε κράτος και σχολεία (Δούκας, 2000). Κατ' επέκταση το είδος αυτό των σχέσεων άπτεται της σύνδεσης με συστήματα γνώσεων τα οποία διέπουν τους τιθέμενους στόχους, λειτουργίες αλλά και την μεθοδολογική προσέγγιση διδασκαλίας των σχέσεων με τους διδάσκοντες. Απότοκο αυτής της κατάστασης είναι ότι τα συστήματα αξιολόγησης συνιστούν ένα είδος τυπικής μορφής κοινωνικού ελέγχου ο οποίος επιβάλλει διαδικασίες μέσω των οποίων καθίσταται εφικτή η διαδικασία συμμόρφωσης τους ανάλογα με ορισμένα πρότυπα. Κατά συνέπεια η κάθε είδους σχεδιαζόμενη διαδικασία περί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είχε ως φυσική της

απόληξη να συνιστά ένα επιπλέον είδος άσκησης πίεσης και ελέγχου του τρόπου εργασίας και λειτουργίας των εκπαιδευτικών (Φατούρου, 2010).

Από την άλλη ο Μαυρογιώργος, (1993), υποστηρίζει την άποψη ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν επιθυμούν την αποδοχή ούτε του σχολικού συμβούλου ούτε όμως και την αξιολόγηση επειδή διακατέχονται από το φόβο του ότι θα αποκαλυφθεί το είδος της ανεπάρκειας τους. Σε αυτό βέβαια συντελεί και ο ατομικός χαρακτήρας όπου φέρει ο τρόπος διδασκαλίας τους σε συνδυασμό με το γεγονός της απομόνωσης τους στις σχολικές αίθουσες. Μιας απομόνωσης δηλαδή συγκερασμένης με το στοιχείο της απουσίας κοινών εκπαιδευτικών σκοπών, αλλά και συνδυαζόμενης με το ζήτημα της ανεπαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης. Όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι συγκερασμένες με το γεγονός της απουσίας ουσιαστικής και όχι απλά τυπικής επιμόρφωσης δημιουργούν τις συνθήκες για το γεγονός της παγίωσης μιας νοοτροπίας αντιμετώπισης των αναφυομένων προβλημάτων κατά τρόπο αποσπασματικό και ερασιτεχνικό (Μαυρογιώργος, 1993).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σημειώνεται ότι τείνουν να είναι εφεκτικοί απέναντι σε θέματα συζητήσεων περί των διδακτικών προσεγγίσεων, εκλαμβάνοντας ως ζήτημα παραβίασης του απορρήτου το ζήτημα της κοινοποίησης κάθε είδους ανησυχίας και ενδεχόμενου προβληματισμού στους συναδέλφους τους πολλώ δε μάλλον σε τρίτα πρόσωπα. Μέσα από την άσκηση πίεσης από τη μορφή της διοίκησης τείνουν να αναλώνονται κατά κύριο λόγο σε θέματα απλής τυπικής διεκπεραίωσης της ύλης, υιοθετώντας ένα είδος αποσπασματικής θεώρησης του ρόλου όπου καλούνται να διαδραματίσουν ασκώντας το λειτούργημα του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2008).

4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της εκπόνησης της παρούσας μελέτης είναι διττός. Αφενός εντοπίζεται σε ζητήματα περιγραφικής θεωρητικής αποτύπωσης των ζητημάτων που άπτονται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εξ' αυτών εκπαιδευτικού έργου τους. Αφετέρου έγκειται στο θέμα της διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του έργου που αυτοί παράγουν.

Περαιτέρω το πλέγμα των θεωρητικών στόχων της παρούσας έρευνας δομείται σε συνάρτηση με θέματα συναφή με την περιγραφική αποτύπωση και ανάλυση του εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης. Μελετώνται επιπλέον ζητήματα που άπτονται της άσκησης διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται θέματα σχετιζόμενα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Ελλάδας. Συνεκδοχικά, καίριο θεωρητικό στόχο της παρούσας μελέτης συνιστούν και η αποτύπωση των σύγχρονων πολιτειακών ρυθμίσεων σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης καθώς και η διερεύνηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων.

Οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας μελέτης δομούνται σε συνάρτηση με το ζήτημα της παράθεσης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του νευραλγικού ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του παραγόμενου εξ' αυτών εκπαιδευτικού τους έργου. Το εναρκτήριο λάκτισμα της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το γεγονός της ψήφισης του νέου Προεδρικού Διατάγματος, τουτέστιν του υπ' αριθμόν 152 (δημοσιευμένου στο ΦΕΚ 240/2013), το οποίο άπτεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κύριο ερευνητικό ζητούμενο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας συνιστά η διερεύνηση των στάσεων και των πεποιθήσεων του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε σχέση με το πολυσυζητημένο και σημαίνουσα αξίας ζήτημα της αξιολόγησης

του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού και του συναφούς με αυτό εκπαιδευτικού τους έργου. Ταυτόχρονα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να αποτυπώσει τις στάσεις του δείγματος σε σχέση με το ζήτημα της θέσπισης του πλέον πρόσφατου Προεδρικού Διατάγματος του 2013 περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2 Μέθοδος της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια πρόκειται να προβεί στη χρήση μεικτής μεθόδου καθώς η έρευνα αυτή σκοπεύει να διερευνήσει και να αποτυπώσει ενδελεχώς τις στάσεις του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων επί της αξιολόγησης και του παραγομένου εξ' αυτών εκπαιδευτικού έργου. Η χρήση μεικτών μεθόδων προτιμάται από την στιγμή που ο στόχος της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στο θέμα της εξέτασης συγκεκριμένων ερωτήσεων, οι οποίες και προσανατολίζονται στη μελέτη και ανάλυση του προβλήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι ερωτήσεις της παρούσας μελέτης εστιάζουν στο ζήτημα της διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του έργου όπου αυτοί παράγουν.

Η μεικτή ερευνητική μέθοδος συνιστά ένα είδος πνευματικής και πρακτικής σύνθεσης βασιζόμενη στον συγκερασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Επισημαίνεται ότι μέσω της χρήσης της μεικτής ερευνητικής μεθόδου αφενός αναγνωρίζεται η σημασία της παραδοσιακής ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται μια ισχυρή και σημαίνουσα τρίτη εναλλακτική επιλογή υποδείγματος, που σε πλείστες όσες περιπτώσεις είναι σε θέση να παρέχει αποτελέσματα αρκετά πιο κατατοπιστικά, πλήρη, ισορροπημένα, και σπουδαιότερης χρηστικής αξίας για την έρευνα (Johnson, Onwuegbuzie & Toward, 2007).

Επιπροσθέτως, η χρήση του πλαισίου μεικτών μεθόδων έρευνας παρέχει μια σημαίνουσα προσέγγιση για τη δημιουργία καίριων ερευνητικών ερωτημάτων, διασφαλίζοντας παράλληλα την παροχή εγγυημένων απαντήσεων στα ερωτήματα αυτά. Σημειώνεται ότι κρίνεται απαραίτητο ο ερευνητής να καταφεύγει στη χρήση αυτού του είδους της έρευνας, όταν το πλέγμα των απρόβλεπτων σε μια κατάσταση, σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα όπου θέτει ο ερευνητής, συνιστά υποδήλωση του γεγονότος ότι η χρήση μεικτών ερευνητικών μεθόδων συγκεντρώνει περισσότερες πιθανότητες παροχής ανώτερων ευρημάτων και αποτελεσμάτων (Johnson, Onwuegbuzie & Toward, 2007).

Επιχειρώντας ένα είδος συγκριτικής αποτύπωσης των προαναφερθεισών ερευνητικών μεθόδων κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί ότι η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό της στόχο την παροχή μιας πλήρους και ενδεδειγμένης περιγραφής φαινομένων. Η ποσοτική ερευνητική μέθοδος αποσκοπεί στην ταξινόμηση χαρακτηριστικών διαμέσου της προηγηθείσας μέτρησης τους και της συνεκδοχικής δόμησης στατιστικής υφής μοντέλων και συσχετισμών προκειμένου να αποτυπωθούν ποσοτικές διαστάσεις του υπό διερεύνηση ζητήματος- φαινομένου (McKernan 1996).

Κατά τη διάρκεια διενέργειας της ποιοτικής έρευνας το σχέδιο εξέλιξης της αναφέρεται όσο η έρευνα εκτυλίσσεται ενώ αντίθετα κατά τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας όλο το φάσμα παραμέτρων της μελέτης σχεδιάζεται εκ των προτέρων, πριν ο ερευνητής προχωρήσει στη συλλογή δεδομένων. Στην περίπτωση διεξαγωγής ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων ο ερευνητής είναι εκείνος ο οποίος και συνιστά το εργαλείο με το οποίο συλλέγονται τα δεδομένα τα οποία φέρουν τη μορφή λέξεων, εικόνων ή αντικειμένων. Αντιθέτως, κατά τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας ο ερευνητής προβαίνει στη χρήση εργαλείων τύπου ερωτηματολογίων ή του συναφούς εξοπλισμού προκειμένου να προβεί στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων. Στην ποσοτική έρευνα δηλαδή το είδος των δεδομένων τα οποία συλλέγει ο ερευνητής έχουν τη μορφή αριθμών ή εναλλακτικά στατιστικής (University of Surrey, 2013).

Η ποιοτική έρευνα διέπεται από το στοιχείο της υποκειμενικότητας καθώς εκλαμβάνεται ως ιδιαίζοντως σημαντικός ο τρόπος όπου τα άτομα προβαίνουν στη μετάφραση γεγονότων. Γεγονότα τα οποία δηλαδή μεταφράζονται ουσιαστικά και διαμέσου της χρηστικής αξίας και της αξιοποίησης εις βάθος συνεντεύξεων. Από την άλλη, η ποσοτική έρευνα διακρίνεται από το στοιχείο της αντικειμενικότητας καθώς αποδύεται σε μια προσπάθεια απόδοσης της ακριβούς μέτρησης και ανάλυσης στοχευμένων αρχών καθώς προβαίνει σε εκτεταμένη χρήση προγενέστερων ερευνών και ειδικά ερωτηματολογίων. Βέβαια, μολονότι η συλλογή δεδομένων μέσω της ποιοτικής έρευνας είναι πιο χρονοβόρα και περιδοσμένων δυνατοτήτων εξαγωγής γενικής φύσεως συμπερασμάτων, εντούτοις έχει την ικανότητα σε σημαντικό βαθμό να προβαίνει στην εξακρίβωση υποθέσεων ακόμα και αν στερείται ιδιαίζοντως λεπτομερών συμπραζομένων (University of Surrey, 2013).

Παράλληλα χρήζει επισήμανσης το γεγονός του ότι ο ερευνητής όταν διεξάγεται ποιοτική έρευνα υπάρχει το ενδεχόμενο εμπλοκής του σε υποκειμενική ερμηνεία του κάθε

ζητήματος όπου τίθεται σε εξέταση σε αντιπαράθεση με την ποσοτική έρευνα όπου ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παραμείνει σε απόσταση από το κάθε ζήτημα το οποίο μελετάται (McKernan, 1996).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι οι ανοιχτές ερωτήσεις της παρούσας μελέτης θα αναλυθούν με την συνδρομή της ποιοτικής ανάλυσης ενώ οι κλειστού τύπου ερωτήσεις της συγκεκριμένης μελέτης θα αναλυθούν με την αρωγή της ποσοτικής ανάλυσης.

4.3 Εργαλείο της έρευνας

Κύριο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτελούν οι ερωτήσεις συνέντευξης, οι οποίες συνιστούν ένα έντυπο που αποτελείται από μια αλληλουχία δομημένων ερωτήσεων, που εκτίθενται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος απαντάει γραπτά. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων συνέντευξης εδράζονται στο γεγονός ότι έχουν χαμηλότερο κόστος σε σχέση με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και ταυτόχρονα είναι δυνατή η αποστολή τους σε μεγαλύτερο εύρος δείγματος. Οι ερωτήσεις συνέντευξης κατασκευάζονται εύκολα και εξίσου εύκολα χρησιμοποιούνται ενώ ταυτόχρονα οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους εξαιτίας της έλλειψης άμεσης επικοινωνίας (Kinneer & Taylor, 1996).

Οι ερωτήσεις συνέντευξης συνιστούν τυποποιημένο τρόπο ανάλυσης του υλικού και σε αυτά ο ερευνητής δεν δύναται να επηρεάσει τους ερωτώμενους στον τρόπο όπου θα απαντήσουν. Γενικότερα, οι ερωτήσεις συνέντευξης συνιστούν μια λιγότερο χρονοβόρα μέθοδο. Από την άλλη τα κυριότερα μειονεκτήματα των ερωτήσεων συνέντευξης έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής δεν δύναται να προβεί στην αποσαφήνιση των ανοιχτών ερωτήσεων και στο ότι ο ερωτώμενος είναι υποχρεωμένος να απαντήσει με έναν ορισμένο τρόπο (University of Surrey, 2013).

Βασίζομενη η ερευνήτρια στα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων συνέντευξης και εξαιτίας του περιορισμένου πλήθους δείγματος αλλά και του συρρικνωμένου χρόνου όπου απαιτεί η έρευνα κρίθηκε ότι οι ερωτήσεις συνέντευξης αποτελούν το πλέον κατάλληλο μέσο προκειμένου να διεκπεραιωθεί η έρευνα των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του έργου όπου αυτοί

παράγουν. Ταυτόχρονα αξίζει να διευκρινιστεί ότι τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας μελέτης προέρχονται από τη συλλογή των ερωτήσεων συνέντευξης.

4.4 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη ο συνολικός πληθυσμός των δέκα ερωτώμενων είναι σχετικά ομοιογενής, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες είναι άνδρες και όλοι είναι ανώτερου μορφωτικού επιπέδου με ορισμένους από αυτούς να κατέχουν μάλιστα masters ή και διδακτορικά. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, εννέα δηλαδή στους δέκα, υπηρετεί σε δημόσια εκπαιδευτήρια και ένας μόνο ερωτώμενος κατέχει τη θέση του σχολικού διευθυντή σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο.

Επίσης για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης το μέγεθος του δείγματος αποτελείται από δέκα ερωτώμενους τουτέστιν από 7 σχολικούς διευθυντές και από 3 σχολικούς συμβούλους. Σε ότι άπτεται της ηλικίας του δείγματος σημειώνεται ότι 4 από αυτούς είναι μεταξύ 41-50 ετών ενώ 6 από αυτούς είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών.

Επιπλέον σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση όπου διαθέτουν οι ερωτώμενοι σημειώνεται ότι κυμαίνονται ανάμεσα στα 26 με 35 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, 5 ερωτώμενοι είναι από τον Νομό Αττικής, 3 από τον Νομό Δράμας και οι υπόλοιποι 2 από το Νομό Καβάλας. Τέλος, η πλειονότητα του δείγματος τουτέστιν 7 στους δέκα ερωτώμενους υπηρετούν σε σχολεία 12 θέσεων, 1 σε σχολείο 10 θέσεων, 1 σε σχολείο 9 θέσεων και μόνο ένας σε σχολείο περισσότερων θέσεων.

4.5 Κατάρτιση ερωτήσεων συνέντευξης

Προκειμένου να καταρτιστούν οι κατάλληλες ερωτήσεις συνέντευξης κρίνεται βασική η διενέργεια προηγουμένως του προσδιορισμού και της εξειδίκευσης του στόχου της έρευνας, της επιλογής της μεθόδου συλλογής δεδομένων και της κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ερωτώμενων (University of Surrey, 2013).

Ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας συνιστούν έννοιες οι οποίες και επιβάλλεται να καθοριστούν πρώτα και κύρια καθώς πάνω σε αυτές εδράζεται η διαμόρφωση των ερωτήσεων. Εξίσου όμως καθοριστικής σημασίας κρίνεται και το ζήτημα της επιλογής της μεθόδου συλλογής των δεδομένων. Επί παραδείγματι, αν οι ερωτήσεις συνέντευξης πρόκειται να συμπληρωθούν από τον ίδιο τον ερωτώμενο χωρίς ουδεμία διαμεσολάβηση και

παρέμβαση του ερευνητή τότε έμφαση πρέπει να δοθεί σε ζητήματα τεχνικής αρτιότητας των ερωτήσεων συνέντευξης, διαμέσου της χρήσης επεξηγήσεων στις ερωτήσεις συνέντευξης των συγκεκριμένων σημείων τα οποία δύναται να παρερμηνευτούν. Στην περίπτωση όμως όπου οι ερωτήσεις συνέντευξης συμπληρωθούν από τον ίδιο τον ερευνητή, όσο διαρκεί η συνέντευξη τότε επιβάλλεται να είναι απόλυτα κατανοητό αλλά και να μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί, καθώς ο ερευνητής θα είναι σε θέση να δώσει προφορικά διευκρινίσεις. Στην συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια φρόντισε να διέπεται από την απαραίτητη σαφήνεια οι ερωτήσεις συνέντευξης καθώς 3 εξ αυτών συμπληρώθηκαν μέσω email και 3 από τον ίδιο τον ερωτώμενο, ενώ οι υπόλοιπες 2 έγιναν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και τέλος τα υπόλοιπα μέσω της διενέργειας συνέντευξης (Kinnear & Taylor, 1996).

Επιπλέον, είναι απαραίτητο όταν σχεδιάζονται οι ερωτήσεις συνέντευξης να καθίσταται εφικτό να ληφθούν υπόψη και τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου πληθυσμού σε ότι άπτεται του σχεδιασμού των ερωτήσεων συνέντευξης, της διατύπωσης των ερωτήσεων και της χρήσης των προσηκουσών λέξεων (University of Surrey, 2013).

4.6 Τύποι ερωτήσεων

Σημειώνεται ότι στον ερευνητή παρέχεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων. Βέβαια, το είδος των τύπων των ερωτήσεων όπου επιλέγονται δεν είναι τυχαίο καθώς κάθε τύπος ερώτησης αντιστοιχεί και στις ειδικές ανάγκες της έρευνας. Υφίστανται δυο τύποι ερωτήσεων, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (Kinnear & Taylor, 1996). Στην παρούσα έρευνα οι τύποι των ερωτήσεων όπου έχουν επιλεγεί είναι οι ακόλουθοι:

1. Ανοιχτές ερωτήσεις

Μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του χωρίς συναφείς περιορισμούς. Κάτι το οποίο δηλαδή είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στις περιπτώσεις όπου ο ερευνητής δεν είναι ιδιαίτερα βέβαιος για το είδος των απαντήσεων όπου θα λάβει (University of Surrey, 2013). Για παράδειγμα:

- *«Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε πόσα έτη προϋπηρεσίας διαθέτετε στην εκπαίδευση;»*

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια κίνηση που δύναται να επιφέρει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς κατά τη γνώμη σας;»*
- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δύναται να συνδράμει στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών και αν ναι γιατί;»*
- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δύναται να εξυπηρετήσει τη λογοδοσία προς τους γονείς και την κοινωνία και αν ναι γιατί;»*
- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δύναται να νομιμοποιήσει τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και αν ναι γιατί;»*
- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε ποια είναι η γνώμη σας για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τεκμηριώνοντας την άποψή σας»*

Επισημαίνεται ότι οι προαναφερθείσες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου θα αναλυθούν μέσα από την συνδρομή της ποιοτικής ανάλυσης.

2. Κλειστές ερωτήσεις

Οι κλειστές ερωτήσεις εμπεριέχουν:

Διχοτομικές ερωτήσεις: Ερωτήσεις δηλαδή οι οποίες αφήνουν το περιθώριο στον ερωτώμενο να προβεί στην επιλογή μόνο μιας εκ των δυο από τις απαντήσεις όπου παρέχονται. Είναι ιδιαίτερα σαφείς και για αυτό είναι και ιδιαίτερα εύκολο το έργο της περαιτέρω επεξεργασίας τους (University of Surrey, 2013). Για παράδειγμα:

- *«Υπηρετείτε σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτήριο;»*

Δημόσιο εκπαιδευτήριο

Ιδιωτικό εκπαιδευτήριο

▪ **«Φύλο:»**

Άνδρας

Γυναίκα

Ερωτήσεις Βαθμονόμησης: Ερωτήσεις δηλαδή στις οποίες ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα απάντησης σε μια μόνο από τις υπάρχουσες κατηγορίες (University of Surrey, 2013).

Για παράδειγμα:

▪ **«Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε σε ποια από τις παρακάτω ηλικιακές κατηγορίες ανήκετε:»**

<30

31-40

41-50

>50

▪ **«Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε αν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε βρίσκεται σε αγροτική, αστική ή ημιαστική περιοχή;»**

▪ **«Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε αν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε είναι 6θεσιο, 12θεσιο ή περισσότερων τάξεων;»**

Ερωτήσεις Κατάταξης: Ερωτήσεις δηλαδή στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να προβεί στην επιλογή των αντίστοιχων απαντήσεων ακολουθώντας σειρά προτεραιότητας με βάση το ποια απάντηση εκλαμβάνει ως πιο σημαίνουσα (University of Surrey, 2013). Για παράδειγμα:

«Σας δίνονται οι παρακάτω ενδεχόμενοι ρόλοι ενός διευθυντή ή σχολικού συμβούλου: Παιδαγωγικός, Διοικητικός, Ρόλος Αξιολογητή, Ηγετικός, Ρόλος σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση σχέσεων με τους γονείς κλπ. Μπορείτε να σημειώσετε σας παρακαλώ τους 3 πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας ξεκινώντας από αυτόν που θεωρείτε ιεραρχικά πιο σημαντικό»

Ερωτήσεις Διαβαθμισμένης Κλίμακας: Ερωτήσεις δηλαδή στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να προβεί στην βαθμολόγηση μέσω μιας συγκεκριμένης κλίμακας μιας κατηγορίας ερωτήσεων (University of Surrey, 2013). Για παράδειγμα:

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το κριτήριο τόσο των μαθητικών επιδόσεων όσο και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη και αν ναι γιατί; (Κυκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν είστε ενήμερος/η για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε περίπτωση καταφατικής απάντησης προσδιορίστε από ποιον φορέα/εις έχετε λάβει σχετική ενημέρωση. (Κυκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι έχετε ολοκληρωμένη άποψη για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Κυκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι χρήζετε επιμόρφωσης σε ότι άπτεται του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και εν γένει του ζητήματος της αξιολόγησης. (Κυκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αν εφαρμοστεί δύναται να μεταβάλλει τον ρόλο σας τεκμηριώνοντας την άποψή σας. (Κυκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι για το ζήτημα της τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ζητήματα αξιολογήσεων*

προερχομένων από γονείς μαθητών του τμήματος, διευθυντή, συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μαθητές του τμήματος ή σχολικούς συμβούλους. Ποιους από τους προαναφερθέντες φορείς θεωρείτε απαραίτητους και γιατί; (Κοκλώστε την απάντησή σας)»

Γονείς

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Διευθυντής

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Σχολικός Σύμβουλος

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Εκπαιδευτικοί του Σχολείου

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Μαθητές του τμήματος

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

- *«Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν πιστεύετε ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρειάζεται προσθήκες / βελτιώσεις; Εάν ναι, τι είδους; (Κοκλώστε την απάντησή σας)»*

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

Ερωτήσεις Πολλαπλής Επιλογής: Ερωτήσεις δηλαδή στις οποίες ο ερωτώμενος δύναται να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις (University of Surrey, 2013). Για παράδειγμα:

- *«Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε ποιον από τους παρακάτω τίτλους σπουδών διαθέτετε:»*

Πτυχίο ΑΕΙ	<input type="checkbox"/>
Πτυχίο ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>
Εξομοίωση	<input type="checkbox"/>
Μεταπτυχιακό	<input type="checkbox"/>
Διδακτορικό	<input type="checkbox"/>

Επισημαίνεται ότι οι προαναφερθείσες ερωτήσεις κλειστού τύπου θα αναλυθούν μέσα από την συνδρομή της ποσοτικής ανάλυσης.

4.7 Σειρά των ερωτήσεων

Ακολούθως επεξηγείται η αλληλουχία των ερωτήσεων οι οποίες εμπερικλείονται στη συνέντευξη. Αρχικά, στη διάταξη των ερωτήσεων εμπεριέχονται ερωτήσεις οι οποίες άπτονται των στοιχείων ταυτότητας του δείγματος που συγκεντρώθηκαν αρχικά, ώστε η πρώτη εντύπωση του ερωτώμενου για τη συνέντευξη να είναι θετική. Στην αρχή λοιπόν εμπεριέχονται ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με το που υπηρετεί ο ερωτώμενος, το φύλλο, την ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας του στο χώρο της εκπαίδευσης, την περιοχή όπου υπηρετεί, καθώς και το σύνολο των θέσεων όπου διαθέτει το σχολείο.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος της συνέντευξης που άπτεται της αξιολόγησης διατάσσονται αρχικά οι πιο εύκολες ερωτήσεις, οι ερωτήσεις δηλαδή είναι οι προσήκουσες ώστε να προκαλέσουν την ευαισθητοποίηση του ερωτώμενου στο να απαντήσει και στο τέλος βρίσκονται οι πιο δύσκολες ερωτήσεις ώστε ο ερωτώμενος να είναι σχετικά δύσκολο να είναι εφεκτικός ή αρνητικός στο να δώσει απαντήσεις.

Συνεκδοχικά, στη δεύτερη ενότητα της συνέντευξης εντοπίζονται ερωτήσεις οι οποίες άπτονται του προσδιορισμού του ρόλου του σχολικού διευθυντή ή του σχολικού συμβούλου και των γενικών απόψεων όπου φέρουν σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης. Στην συνέχεια εμπεριέχονται πιο δύσκολες ερωτήσεις σε σχέση με τα κριτήρια της αξιολόγησης αλλά και την ενημέρωσή τους ή μη γύρω από το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης, την άποψή τους επ' αυτού συγκεκριμένα του ζητήματος, καθώς και της γνώμης τους για περαιτέρω κριτήρια τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται ή όχι κατά την αξιολόγηση. Τέλος, η ερευνήτρια επιδιώκει να

διερευνήσει τις στάσεις του δείγματος σε σχέση με το αν το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει προσθηκών ή βελτιώσεων.

Παράλληλα, σημειώνεται ότι το σύνολο των ερωτήσεων οι οποίες κάνουν μνεία για το ίδιο θέμα συγκεντρώνονται σε ενότητες, ενώ ταυτόχρονα οι γενικές ερωτήσεις προΐστανται των ειδικών ώστε η συνέντευξη να έχει συνοχή και λογική και ο συμμετέχοντας να μην αισθάνεται ότι εκτροχιάζεται η σκέψη του. Έτσι, η πρώτη ενότητα της συνέντευξης άπτεται των κοινωνικών - δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και η δεύτερη ενότητα άπτεται των στοιχείων όπου εμφανίζουν συνάφεια με το ζήτημα της αξιολόγησης.

4.8 Μέθοδος συμπλήρωσης ερωτήσεων συνέντευξης

Υφίστανται τέσσερις μέθοδοι μέσω της χρήσης των οποίων δύναται να συμπληρωθούν οι ερωτήσεις συνέντευξης και άπτονται της διενέργειας προσωπικής συνέντευξης, της διενέργειας τηλεφωνικής συνέντευξης, του αποστελλόμενου ταχυδρομικά ερωτηματολογίου και του αποστελλόμενου με email ερωτηματολογίου. Η προσωπική συνέντευξη έχει διάφορα πλεονεκτήματα ανάμεσα στα οποία διακρίνεται το ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται υψηλός βαθμός συνεργασίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου με απότοκο την συγκέντρωση στοιχείων τα οποία διέπονται από πληρότητα και συνέπεια. Το κυριότερο βέβαια μειονέκτημα της λήψης προσωπικής συνέντευξης έγκειται στο ότι απαιτείται ο ερευνητής να είναι άρτια εκπαιδευόμενος (University of Surrey, 2013).

Από την άλλη η τηλεφωνική συνέντευξη είναι απλή και όχι ιδιαίτερα κοστοβόρα έχει όμως πλείστα όσα μειονεκτήματα καθώς συνιστά μια λυσιτελή τεχνική συλλογής πληροφοριών αλλά μόνο σε περιοχές όπου η τηλεφωνική επικοινωνία είναι διαδεδομένη. Η τηλεφωνική συνέντευξη χρησιμοποιείται επίσης κατά κόρον σε χώρες όπως η Σουηδία. Παράλληλα, η τηλεφωνική συνέντευξη έχει το μειονέκτημα ότι ο ερωτώμενος είναι πιθανό οποιαδήποτε στιγμή να ενοχληθεί από την συνέντευξη και να την διακόψει κάτι το οποίο δηλαδή είναι πιο δύσκολο να συμβεί όταν λαμβάνεται μια προσωπική συνέντευξη. Η τηλεφωνική συνέντευξη είναι πιθανό να δώσει λανθασμένα αποτελέσματα εάν δεν ληφθεί προγενέστερα μέριμνα εξαιτίας του γεγονότος ότι ορισμένα τμήματα του πληθυσμού υπάγονται σε λιγότερο προνομιούχες τάξεις ή εξαιτίας του ότι κάποιος δεν έχουν καταχωρήσει στους εθνικούς τηλεφωνικούς καταλόγους τα τηλέφωνα τους (University of Surrey, 2013).

Ο τρόπος συμπλήρωσης των ερωτήσεων συνέντευξης μέσω του αποστελλόμενου ταχυδρομικά ή μέσω email έχει το πλεονέκτημα του χαμηλού κόστους αλλά από την άλλη διέπεται από τα μειονεκτήματα του μικρού βαθμού συνεργασίας με τους ερευνητές αλλά και της επίτευξης μικρού ποσοστού συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Γενικότερα, ο συγκεκριμένος τρόπος συγκέντρωσης δεδομένων είναι ιδιαίζόντως αποτελεσματικός όταν ο ερευνητής αποτελείται σε πληθυσμό δείγματος υψηλού μορφωτικού επιπέδου ή σε μέλη ειδικών κατηγοριών. Στη διενέργεια βέβαια της παρούσας μελέτης το δείγμα είναι σαφέστατα υψηλού μορφωτικού επιπέδου (University of Surrey, 2013).

Στην συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη της τα πλεονεκτήματα και των 4 προαναφερθεισών μεθόδων επέλεξε να προβεί σε έναν συγκεκριμένο όλων των παραπάνω μεθόδων δραστήμηση των πλεονεκτημάτων όπου αυτές φέρουν. Συνεπώς, 2 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μέσω τηλεφωνικής συνέντευξης, 2 μέσω προσωπικής συνέντευξης και τα υπόλοιπα μέσω αποστελλόμενου ταχυδρομικά ή μέσω email ταχυδρομείου.

4.9 Παρουσίαση των θεματικών πεδίων διερεύνησης

Οι ερωτήσεις συνέντευξης σχεδιάστηκαν και δομήθηκαν με βάση τις θεμελιώδεις αρχές σχεδιασμού του ερωτηματολογίου ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν περισσότερο εφικτό το ζητούμενο της σαφούς συμπερίληψης των ζητούμενων στοιχείων και της συναφούς εξαγωγής αξιόπιστων αποτελεσμάτων προκειμένου να ολοκληρωθεί σωστά η παρούσα επιστημονική μελέτη.

Το ερωτηματολόγιο περαιτέρω εμπεριέχει ποιοτικού και ποσοτικού χαρακτήρα ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιηθήκαν και ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Αποτελείται από 21 ερωτήσεις οι οποίες κατά βάση δομούνται σε δυο θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 7 ερωτήσεις και σχετίζεται με την διερεύνηση των κοινωνικών-δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 14 ερωτήσεις και άπτεται των στοιχείων όπου συναρτώνται με τη διερεύνηση του δείγματος των σχολικών διευθυντών και συμβούλων τουτέστιν με τα στοιχεία περί αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου άπτονται των ακόλουθων **θεματικών πεδίων** διερεύνησης:

- Προσωπικά στοιχεία του ερωτωμένου μέσα από την διερεύνηση ερωτήσεων κοινωνικό-δημογραφικού χαρακτήρα.

- Στοιχεία αξιολόγησης σε συνάρτηση με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή/σχολικού συμβούλου και σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του ρόλου της αξιολόγησης
- Στοιχεία αξιολόγησης σε συνάρτηση με τα κριτήρια αξιολόγησης.
- Στοιχεία αξιολόγησης σε συνάρτηση με το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.
- Στοιχεία αξιολόγησης σε συνάρτηση με ενδεχόμενες βελτιώσεις όπου επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.

Το πρώτο θεματικό πεδίο διερεύνησης περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με το που υπηρετεί ο ερωτώμενος, το φύλλο, την ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας του στο χώρο της εκπαίδευσης, την περιοχή όπου υπηρετεί, καθώς και το σύνολο των θέσεων όπου διαθέτει το σχολείο.

Το δεύτερο θεματικό πεδίο διερεύνησης εμπεριέχει 5 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τη διερεύνηση των στοιχείων της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή / σχολικού συμβούλου και σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του ρόλου της αξιολόγησης. Ερωτήσεις δηλαδή σχετιζόμενες με το ρόλο του σχολικού διευθυντή / σχολικού συμβούλου αλλά και ερωτήσεις συναφείς με την κρίση των ερωτώμενων πάνω στις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης. Επιπλέον, εμπερικλείονται ερωτήσεις πάνω στο ζήτημα της διερεύνησης της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του έργου των εκπαιδευτικών, ερωτήματα πάνω σε θέματα λογοδοσίας προς τους γονείς αλλά και ερωτήσεις πάνω στο ζήτημα του αν η αξιολόγηση δύναται να νομιμοποιήσει τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο θεματικό πεδίο διερεύνησης εμπεριέχει 2 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με τη διερεύνηση των κριτηρίων της αξιολόγησης. Συνεκδοχικά περιλαμβάνονται ερωτήσεις συναφείς με το κατά πόσο εντός των κριτηρίων αξιολόγησης θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι μαθητικές επιδόσεις και η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στην τάξη καθώς και το κριτήριο της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς αλλά και της περαιτέρω επιστημονικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο θεματικό πεδίο διερεύνησης εμπεριέχει 6 ερωτήσεις οι οποίες άπτονται της διερεύνησης των στοιχείων αξιολόγησης σε συνάρτηση με το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης. Εμπεριέχονται δηλαδή ερωτήσεις συναφείς με ζητήματα ενημέρωσης ή μη των ερωτώμενων

πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης, ερωτήσεις σχετικά με το αν και κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν πως έχουν ολοκληρωμένη άποψη περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης, καθώς και ερωτήσεις πάνω στο ζήτημα των στάσεων του δείγματος για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης. Παράλληλα διερευνάται στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο η στάση του δείγματος σχετικά με το αν χρήζει επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης, αλλά και ερωτήσεις για το αν το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να μεταβάλλει το ρόλο του σχολικού διευθυντή / σχολικού συμβούλου. Επιπλέον, εμπεριέχεται και η ερώτηση σχετικά με το αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχομένων από τους γονείς μαθητών του τμήματος, από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της τιθέμενης προς αξιολόγηση σχολικής μονάδας αλλά και τους μαθητές του τμήματος.

Το πέμπτο θεματικό πεδίο διερεύνησης εμπεριέχει 1 ερώτηση η οποία άπτεται των στοιχείων αξιολόγησης σε συνάρτηση με ενδεχόμενες βελτιώσεις όπου επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης και συνεκδοχικά μελετώνται οι στάσεις του δείγματος πάνω στο είδος των βελτιώσεων όπου πιστεύουν ότι επιδέχεται.

4.10 Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η έρευνα σε αδρές γραμμές κύλησε χωρίς ιδιαίτερα σημαίνουσες δυσχέρειες. Μοναδικό σημείο το οποίο και προκάλεσε έναν βαθμό δυσκολίας στην ερευνήτρια ήταν η εύρεση του προσήκοντος χρόνου από μέρους των ερωτωμένων προκειμένου να περατωθεί το έργο της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από μέρους του δείγματος. Πρόβλημα δηλαδή το οποίο ήταν αναμενόμενο να προκύψει καθώς όλοι οι συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα απασχολημένοι και εργάζονται εντός ενός ιδιαίζοντως απαιτητικού πλαισίου συνθηκών εργασίας.

Ταυτόχρονα, χρειάζεται να επισημανθεί ότι ενέχεται ένας βαθμός δυσκολίας σε ότι άπτεται της διασφάλισης του ζητούμενου ότι το σύνολο των συμμετεχόντων της παρούσας ποιοτικής μελέτης επιθυμεί να απαντήσει κατά τρόπο ειλικρινή και με ακρίβεια. Ειδικά σε ότι άπτεται της διερεύνησης των στάσεων και απόψεων των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του παραγομένου εξ' αυτών έργου τους είναι δύσκολο να διαλευκανθεί κατά πόσο το δείγμα σε ένα τόσο νευραλγικής σημασίας ζήτημα όπως αποτελεί η αξιολόγηση έχει πραγματικά την πρόθεση

να απαντήσει ειλικρινά και με ακρίβεια. Πολλώ δε μάλλον όταν η αξιολόγηση έχει εγείρει στο κοντινό παρελθόν και ένα σύνολο αντιδράσεων από μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της και επιβολής της από την Ελληνική πολιτεία.

5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

5.1 Ρόλος σχολικού διευθυντή / συμβούλου και αξιολόγηση

Μέσα από το φάσμα των απαντήσεων των ερωτώμενων του δείγματος καθίσταται προφανές πως σε ότι άπτεται της διερεύνησης της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή / σχολικού συμβούλου η πλειονότητα του δείγματος εστιάζει στον εκπαιδευτικό ρόλο όπου καλείται να διαδραματίσει ο σχολικός διευθυντής / σχολικός σύμβουλος στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι 6 στους 10 ερωτώμενους απάντησαν πως ο εκπαιδευτικός ρόλος είναι αυτός ο οποίος ιεραρχικά είναι πιο σημαντικός.

«1. Παιδαγωγικός, 2 ρόλος σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση σχέσεων με γονείς 3 ηγετικός.» (0.1. ερωτώμενος.)

«1. Παιδαγωγικός, 2 Ηγετικός, 3 Διοικητικός.» (0.2.)

«Παιδαγωγικός και συμβουλευτικός είναι οι ρόλοι όπου θεωρώ ότι πρέπει να έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι.» (0.3.)

Ταυτόχρονα βέβαια μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος αναδεικνύεται και η σπουδαιότητα του διοικητικού ρόλου καθώς 3 στους 10 ερωτωμένους ανέφεραν πρώτα τον διοικητικό ρόλο ως τον πλέον σημαίνοντα σε σχέση με τον διευθυντή/σύμβουλο σχολικής μονάδας.

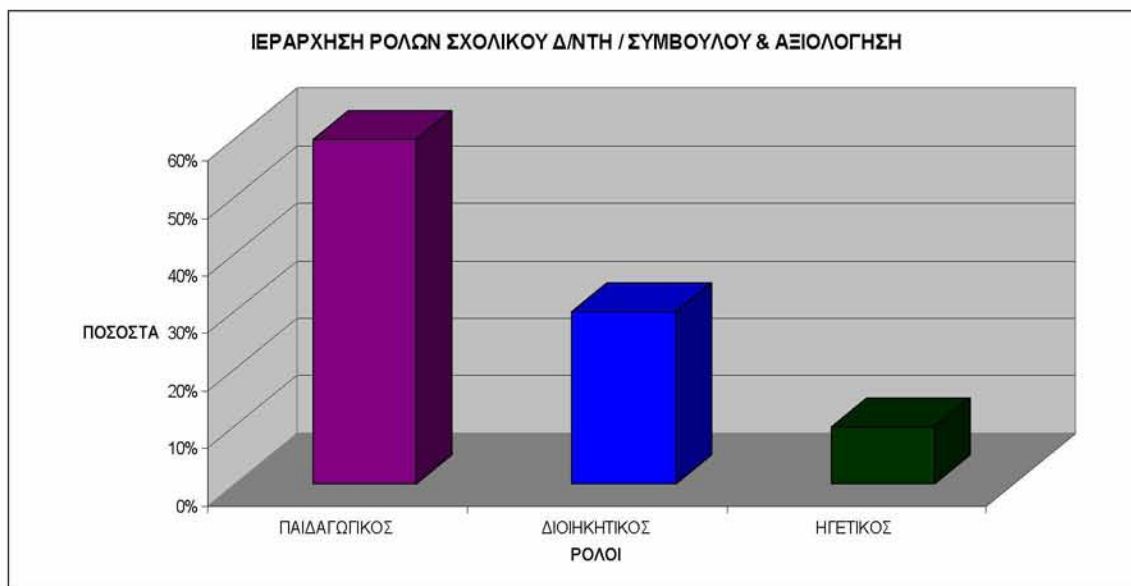
«1 Διοικητικός, 2 ηγετικός, 3 παιδαγωγικός.» (0.4.), (0.7.), (0.8.)

Παράλληλα όμως αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει και ένας μόνο ερωτώμενος συγκεκριμένα ένας σχολικός διευθυντής ο οποίος ανέφερε ως ιεραρχικά σημαίνοντα τον ηγετικό ρόλο.

«1. Ηγετικός, 2 Παιδαγωγικός, 3 ρόλος σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση σχέσεων με γονείς.» (0.9.)

Τουναντίον επισημαίνεται ότι ουδένας σχολικός σύμβουλος δεν παρέλειψε να αναφερθεί πρώτα και κύρια στην σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ρόλου του σχολικού διευθυντή /

σχολικού συμβούλου. Στο γράφημα του Σχήματος 5.1 απεικονίζονται οι στάσεις του δείγματος ως προς τη διερεύνηση της αξιολόγησης σε συνάρτηση με τον ρόλο του σχολικού διευθυντή / σχολικού συμβούλου.



Σχήμα 5.1: Ιεράρχηση ρόλων σχολικού διευθυντή / συμβούλου και αξιολόγησης.

Τα ανωτέρω ευρήματα έρχεται να επικυρώσει η άποψη του Τζίφα, (2006), ο οποίος επισημαίνει ότι κύρια προτεραιότητα συνιστά η ποιότητα των δασκάλων όπου διαθέτει το σύγχρονο σχολείο καθώς και η ποιότητα των σχολικών διευθυντών, οι οποίοι καλούνται να υπερβούν τα πλαίσια του παραδοσιακού γραφειοκρατικού τους ρόλου και να αναδειχτούν ως πεφωτισμένοι ηγέτες οι οποίοι σίγουρα δεν γέννιούνται αλλά διαμορφώνονται (Τζίφας, 2006).

Ως προς τη διερεύνηση των στάσεων του δείγματος επί του ζητήματος των θετικών ή αρνητικών συνεπειών της αξιολόγησης σημειώνεται ότι οι στάσεις του δείγματος διέπονται από μια σχετική αμφιθυμία πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα καθώς αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο οι μισοί 5 από τους 10 δηλαδή αναφέρονται χωρίς δεύτερη σκέψη στις θετικές συνέπειες όπου δύναται να επιφέρει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα.

Ανάμεσα στις θετικές συνέπειες της αξιολόγησης το δείγμα αναδεικνύει το θέμα της βελτίωσης των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας, της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής ποιότητας και συνεκδοχικά του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και υπευθυνότητας, της βελτίωσης των απολαβών των εκπαιδευτικών, της

βελτίωσης των συνθηκών εργασίας στη σχολική τάξη αλλά και τις ευκαιρίες για περαιτέρω ενθάρρυνση της επιμόρφωσης, της δημιουργικότητας αλλά και της ανάληψης πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών.

«Θετικές σε όλους.» (0.4.)

«Ναι, στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων αυτού.» (0.5.)

«Θετικές στους τομείς της ποιότητας, της συνεργασίας της υπευθυνότητας.» (0.6.)

«Μόνο θετικές επιπτώσεις στα οικονομικά των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες εργασίας στην τάξη.» (0.7.)

«...να βοηθηθούν οι καλοί εκπαιδευτικοί να γίνουν ακόμα καλύτεροι... να ενισχυθεί το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών.» (0.9.)

Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι το υπόλοιπο δείγμα, τουτέστιν οι υπόλοιποι 5 από τους δέκα συμμετέχοντες, φαίνεται να διακατέχονται από μια σχετική εφεκτικότητα πάνω στις ενδεχόμενες θετικές συνέπειες του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το δείγμα λοιπόν αυτό των συμμετεχόντων είτε εστιάζει στο θέμα των απαρέγκλιτων προϋποθέσεων της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, της βελτίωσης των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και της ανατροφοδότησης μέσω της αξιολόγησης, είτε αναφέρεται εξίσου στις θετικές και τις αρνητικές συνέπειες αυτής, είτε ακόμα αποτυπώνει τις ενστάσεις του προτείνοντας πρώτα μια πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης.

«Εφόσον βασικός στόχος είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, θα επιφέρει θετικές επιπτώσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών...» (0.1.)

«Εξαρτάται από το είδος της αξιολόγησης για την οποία μιλάμε...» (0.2.)

«θα έχει θετικές συνέπειες εάν λειτουργήσει ανατροφοδοτικά.» (0.3.)

«Δεν το ξέρω εάν δεν εφαρμοστεί έστω και πιλοτικά επιφυλάσσομαι» (0.8.)

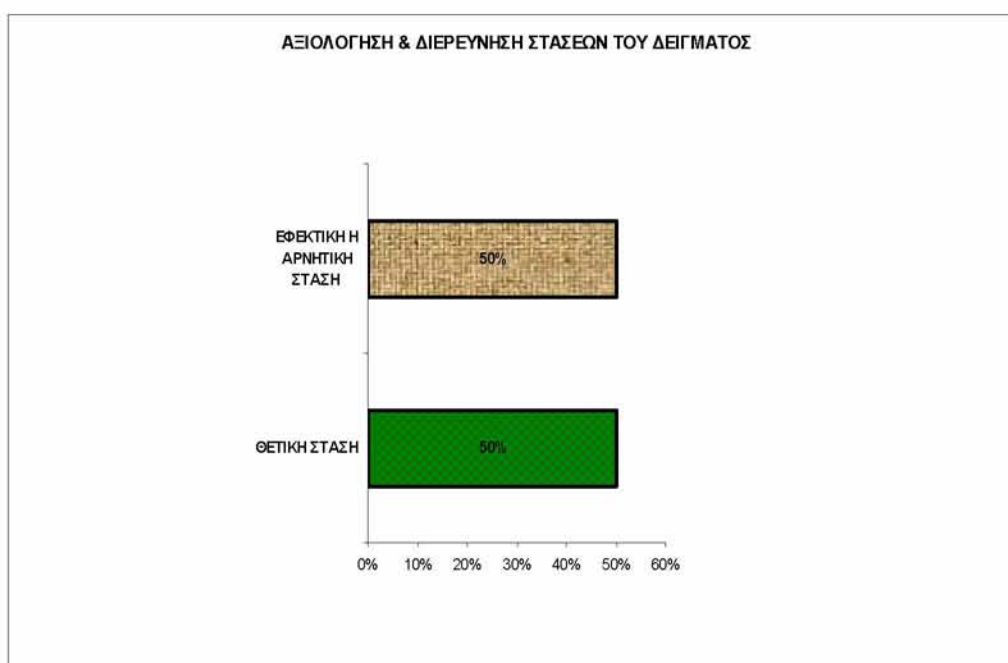
Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι σε ότι άπτεται των αρνητικών ενδεχόμενων επιπτώσεων της αξιολόγησης το δείγμα αναφέρεται σε ζητήματα σύνδεσης της αξιολόγησης με στέρηση της προαγωγής, σε θέματα όπου άπτονται του κινδύνου να πληγεί το εργασιακό προφίλ των

εκπαιδευτικών, της πρόκλησης κοινωνικής ανασφάλειας, αλλά και της πιθανότητας να πληγούν οι συναδερφικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

«...Οι συνέπειες μπορεί να είναι αρνητικές όταν συνδεθεί μόνο με τη στέρηση προαγωγής σε ανώτερο βαθμό ή απόλυση.» (0.2.)

«...αρνητικές συνέπειες σε θέματα σχετιζόμενα με τον κίνδυνο να πληγεί το εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών, της πρόκλησης κοινωνικής ανασφάλειας, αλλά και της πιθανότητας να πληγούν οι σχέσεις με συναδέλφους.» (0.10.)

Η απεικόνιση των στάσεων του δείγματος επί του ζητήματος των θετικών ή αρνητικών συνεπειών της αξιολόγησης αντικατοπτρίζεται στο γράφημα του Σχήματος 5.2.



Σχήμα 5.2: Αξιολόγηση και διερεύνηση στάσεων του δείγματος.

Σε αλληλουχία με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται και οι επισημάνσεις του Δημητρόπουλου, (1998), αλλά και του Μαυρογιώργου, (2002), οι οποίοι και τονίζουν ότι το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει συζητηθεί εκτενώς και σε πλείστες όσες περιπτώσεις συνιστά ένα πεδίο έντονων διαπληκτισμών και αντιπαραθέσεων με τους φορείς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς υφίστανται πλείστα όσα επιχειρήματα τόσο θετικά διακεείμενα ως προς αυτήν όσο και αρνητικά διακεείμενα (Δημητρόπουλος, 1998; Μαυρογιώργος, 2002; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Επιπλέον, σχετικά με την ερώτηση ως προς το ζήτημα της συνδεσιμότητας της αξιολόγησης με το θέμα της διερεύνησης της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του έργου των εκπαιδευτικών σημειώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος τουτέστιν 6 στους 10 ενστερνίζονται την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι σημαίνουσα διαδικασία, η οποία δύναται να συνδράμει με επάρκεια στα προαναφερθέντα πεδία. Περαιτέρω οι ερωτώμενοι οι οποίοι καταφέρονται θετικά υποστηρίζουν ότι η απουσία αξιολόγησης είναι αδιανόητη καθώς συμβάλλει στην οργάνωση και αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου αλλά και συνιστά μια διεθνώς εφαρμοζόμενη πρακτική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να τιμωρεί τον αξιολογούμενο. Παράλληλα, υποστηρίζεται η συνδρομή της αξιολόγησης τόσο σε θέματα μισθολογικών αποδοχών όσο και δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη αλλά και αναβάθμισης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

«Μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση με επάρκεια, γιατί θα τις αναδείξει.»
(0.3.)

«Σε μέγιστο βαθμό είναι αδιανόητο να μην υπάρχει αξιολόγηση.» (0.4.)

«Ναι γιατί θα βοηθήσει στην καλύτερη οργάνωση και αυτονομία του εκπαιδευτικού.»
(0.5.).

«Η αξιολόγηση είναι μια διεθνής πρακτική που βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο χωρίς να τιμωρεί τον αξιολογούμενο.» (0.6.)

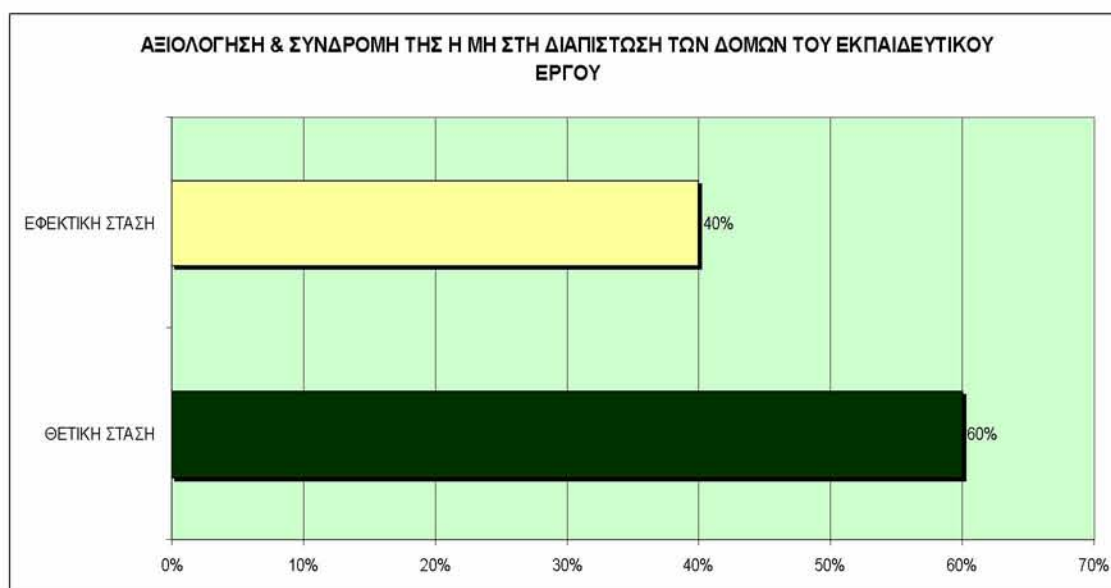
Από την άλλη ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό του δείγματος, τουτέστιν 4 στους 10, φαίνεται να διατηρεί τις ενστάσεις του πάνω στο ζήτημα της συνδρομής της αξιολόγησης σε ότι άπτεται των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του έργου των εκπαιδευτικών. Συνεκδοχικά, η μερίδα αυτή των συμμετεχόντων θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση η αξιολόγηση πραγματικά να στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού διοικητικού έργου ούσα επικεντρωμένη στις δομές και στις λειτουργίες αυτού ώστε να μπορέσει να συνδράμει στη βελτίωση τους σε μεγάλο βαθμό. Το μέρος αυτού του δείγματος ταυτόχρονα θεωρεί απαραίτητο το γεγονός της τοποθέτησης της αξιολόγησης στο κατάλληλο θεσμικό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο ώστε συνακολούθως να δύναται να αποδείξει τις υφιστάμενες αδυναμίες των υπάρχουσών δομών και να καταδείξει τρόπους βελτίωσης τους.

«Αν η αξιολόγηση επικεντρωθεί στις δομές και στις λειτουργίες του εκπαιδευτικού-διοικητικού έργου πιστεύω ότι μπορεί να συνδράμει σε μεγάλο βαθμό...» (0.2.)

«Σε μεγάλο βαθμό αρκεί να είναι σωστή η αξιολόγηση για να αξιοποιηθούν σωστά τα αποτελέσματα της.» (0.9.)

«Θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο ανάλογο θεσμικό, κοινωνικό και κυρίως οικονομικό πλαίσιο.» (0.10).

Οι στάσεις του δείγματος επί του ζητήματος της συνδεσιμότητας της αξιολόγησης με το θέμα της διερεύνησης της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του έργου των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στο γράφημα του Σχήματος 5.3.



Σχήμα 5.3: Αξιολόγηση και συνδρομή της ή μη στη διαπίστωση των δομών του εκπαιδευτικού έργου.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα κάλλιστα συμπληρώνονται από τις επισημάνσεις των Κουτούζη & Χατζηευστρατίου, (1999), περί της αναγκαιότητας της ύπαρξης της διαδικασίας αξιολόγησης η οποία κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να περατωθεί κάθε είδους πρόγραμμα ή δραστηριότητα, που δύναται να παράξει αποτέλεσμα και άπτεται της κοινωνικής και οικονομικής ζωής των ατόμων (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Παράλληλα, η διερεύνηση των στάσεων του δείγματος των σχολικών διευθυντών / σχολικών συμβούλων ως προς τον βαθμό κατά τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

δύναται να συνδράμει στο ζήτημα της λογοδοσίας προς τους γονείς και τον κοινωνικό ιστό τείνει να διαφαίνεται αρνητική καθώς 7 στους 10 ερωτώμενους πιστεύουν ότι μόνο υπό προϋποθέσεις και σε περιορισμένο βαθμό δύναται να συμβεί αυτό. Οι ερωτώμενοι συνεκδοχικά πιστεύουν πως ο βαθμός εξυπηρέτησης της αξιολόγησης με το ζήτημα της λογοδοσίας προς τους γονείς και την κοινωνία μπορεί να προκύψει μόνο εμπειρικά μέσα από την εφαρμογή του θεσμού αλλά και υπό την προϋπόθεση οριοθετημένων κριτηρίων ανάδειξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων αλλά και ιεράρχησης των αναγκών με στόχο την ανάληψη στοχευμένων συνεκδοχικών διορθωτικών παρεμβάσεων. Προϋποθέσεις δηλαδή όπου οι συμμετέχοντες κρίνουν απαραίτητες προκειμένου ο θεσμός της αξιολόγησης να επιτύχει την εμπέδωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού και του κοινωνικού του περιγύρου. Ταυτόχρονα, το δείγμα διατηρεί τις ενστάσεις του σε σχέση με το αν ο ρόλος της αξιολόγησης πρέπει να συνδέεται πρώτα και κύρια με την λογοδοσία προς τους γονείς.

«Μπορώ να πιθανολογήσω μόνο το βαθμό, η απάντηση θα προκύψει μόνο από την εμπειρία εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης.» (0.1.)

«...Η λογοδοσία προς τους γονείς και την κοινωνία όταν γίνεται με συγκεκριμένους όρους και κριτήρια, μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσα από την αξιολόγηση».(0.2.)

«Σε μικρό βαθμό γιατί ο ρόλος της αξιολόγησης δεν γίνεται πρωτίστως για να συζητάμε με τους γονείς.» (0.4.)

«Ναι σε μικρό βαθμό.» (0.5.)

«Ναι αλλά όχι σε μεγάλο ποσοστό.» (0.7.)

«Αν η αξιολόγηση εννοηθεί ως μια διαδικασία που οδηγεί... τότε... μπορεί να συνδυαμορφώσει τους όρους σύνδεσης και εμπέδωσης μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και τον κοινωνικό του περίγυρο...» (0.9.)

Παράλληλα υφίσταται και ένας ερωτώμενος ο οποίος φρονεί πως στην περίπτωση όπου η αξιολόγηση ως θεσμός καταφέρει να είναι εντός ενός ορθού διοικητικού, θεσμικού και νομικού πλαισίου θα μπορούσε να επιτύχει να είναι απρόσβλητη από εξωθεσμικούς παράγοντες. Ταυτόχρονα όμως είναι ο ίδιος όπου αναιρεί την απάντηση του, φρονώντας πως ακόμα και αυτή η υποτιθέμενη επίτευξη της θωράκισης της αξιολόγησης δεν θα μπορούσε να την καταστήσει μη προσβάσιμη στις διόδους όπου επινοεί το Ελληνικό πελατειακό κράτος.

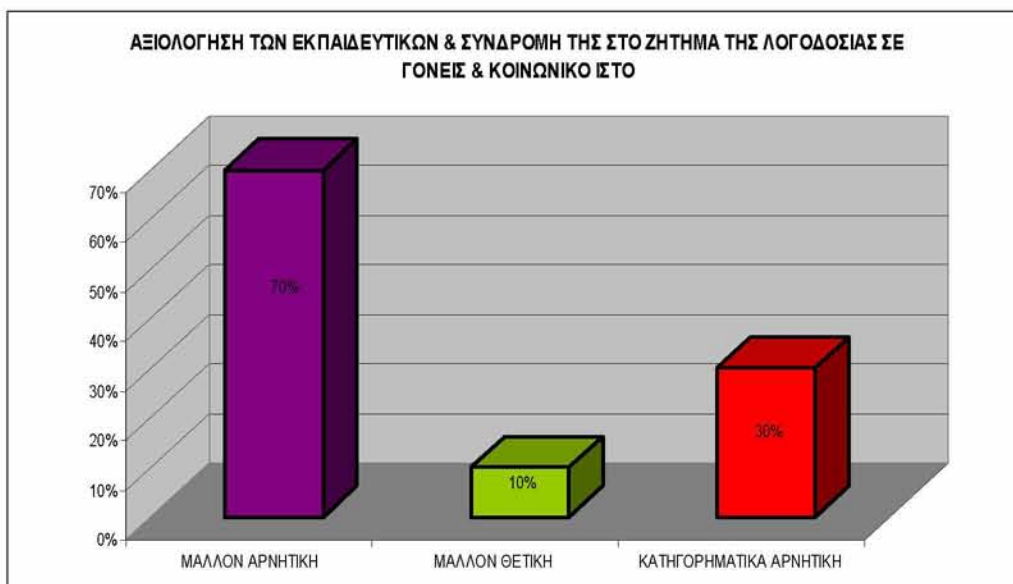
«Πλαισιωμένη διοικητικά θεσμικά και νομικά θα ήταν απρόσβλητη από εξωθεσμικούς μεν, αλλά προσβάσιμη με ότι αυτό σημαίνει από πελατειακά θεσμικούς παράγοντες.» (0.10.)

Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η αναφορά στο θέμα του ότι υφίσταται και ένα όχι αμελητέο ποσοστό της τάξεως των 3 στους 10 εκπαιδευτικούς όπου εμφανίζεται απόλυτα κατηγορηματικό και αρνητικό ως προς το θέμα της εξυπηρέτησης της αξιολόγησης με το θέμα της λογοδοσίας προς τους γονείς και την κοινωνία. Μέρος του δείγματος όπου καταφέρεται αρνητικά στο ζήτημα της σύνδεσης του θεσμού της αξιολόγησης με τη λογοδοσία προς τους γονείς εστιάζει στη δυνατότητα ελεγκτικής υπόστασης του θεσμού η οποία και ουδόλως δύναται να υπηρετεί το ζήτημα της ανάπτυξης της σχέσεως της οικογένειας με το σχολείο. Παράλληλα το μέρος του δείγματος όπου εμφανίζεται ιδιαίτερα κατηγορηματικό ως προς την σύνδεση της αξιολόγησης με τη λογοδοσία στους γονείς και τον κοινωνικό ιστό εκλαμβάνει την αξιολόγηση ως αποκλειστικά εσωτερικό ζήτημα του σχολείου.

«Αποκτά μια ελεγκτική υπόσταση που δεν υπηρετεί τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο.» (0.3.)

«Κατηγορηματικά όχι.» (0.6.)

«Είναι εσωτερικό θέμα του σχολείου.» (0.8.)



Σχήμα 5.4: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνδρομή της στο ζήτημα της λογοδοσίας σε γονείς και κοινωνικό έργο.

Τα αποτελέσματα του δείγματος σε σχέση με τη διερεύνηση των στάσεων των σχολικών διευθυντών / σχολικών συμβούλων ως προς τον βαθμό κατά τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δύναται να συνδράμει στο ζήτημα της λογοδοσίας προς τους γονείς και τον κοινωνικό ιστό αναπαρίστανται γραφικά στο Σχήμα 5.4.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα δεν φαίνεται να συμφωνούν ιδιαίτερα με όσα ο Σολομών (1999), τονίζει σχετικά με το ότι σημαίνουσα επίσης θεματική ενότητα στη διαδικασία αξιολόγησης συνιστά η διαμόρφωση του κλίματος σχέσεων και συνεργασιών με συνεκδοχικούς δείκτες αποτίμησης της παρεχόμενης ποιότητας τη διαμόρφωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τα μέλη όπου απαρτίζουν το υπόλοιπο προσωπικό, την υφή των σχέσεων μεταξύ καθηγητών και μαθητών αλλά και μαθητών μεταξύ τους, τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς / κηδεμόνες αλλά και τη διαμόρφωση των σχέσεων του σχολείου με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς θεσμούς αλλά και το σύνολο της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Σολομών, 1999).

Σε ότι τώρα άπτεται της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε σχέση με την ενδεχόμενη δυνατότητα του θεσμού της αξιολόγησης με την νομιμοποίηση της λήψης πολιτικών αποφάσεων αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετοί ερωτώμενοι, 6 στους 10 δηλαδή, θεωρούν ότι ο θεσμός απαρέγκλιτα δύναται να συνδεθεί με τη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Από αυτούς μια μερίδα των συμμετεχόντων πιστεύει ότι αυτό γίνεται να συμβεί υπό την προϋπόθεση η αξιολόγηση να είναι δίκαιη και να συντελείται από αντικειμενικούς και αμερόληπτους αξιολογητές οι οποίοι και να είναι τρίτοι ως προς την σχολική μονάδα. Παράλληλα, μέρος των ερωτωμένων όπου κατατείνετε θετικά ως προς την σύνδεση της αξιολόγησης με πολιτικές αποφάσεις θεωρεί δεδομένη την λήψη τους, αφού η αξιολόγηση η ίδια αυτή καθαυτή συνιστά πολιτική απόφαση και ταυτόχρονα πιστεύει ότι μέσω της αξιολόγησης δύναται να υπάρξει και μια πιο σαφής εικόνα για την εκπαίδευση.

«Όταν η αξιολόγηση είναι δίκαιη, αντικειμενική και γίνει από αμερόληπτους αξιολογητές οι οποίοι είναι τρίτοι σε σχέση με το σχολείο τότε μπορεί να νομιμοποιήσει τη λήψη τέτοιων αποφάσεων.» (0.2.)

«Η ίδια η αξιολόγηση είναι πολιτική απόφαση άρα θα οδηγήσει στην νομιμοποίηση τέτοιων αποφάσεων.»(0.3.)

«Ναι θα υπάρξει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την εκπαίδευση.» (0.4.)

Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί απαντούν με τέτοιο τρόπο όπου τεκμαίρεται ότι η αξιολόγηση δύναται να οδηγήσει στη λήψη πολιτικών αποφάσεων αφήνουν να εννοηθεί ότι η δυνατότητα αυτή της αξιολόγησης υποβοηθείται από την ύπαρξη του πελατειακού κράτους όσο και από το γεγονός πως η αξιολόγηση απλά μπορεί να συνιστά έναν προσχηματικό λόγο από μέρους της πολιτείας για να προβεί σε απολύσεις, χωρίς δηλαδή επί της ουσίας ο στόχος της να είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εξ' αυτών εκπαιδευτικού τους έργου.

«Βέβαια και μπορεί αφού υφίσταται πελατειακό κράτος.» (0.10.)

«Μπορεί να γίνει το άλλοθι στη λήψη αρνητικών πολιτικών αποφάσεων.» (0.7.)

«Ο μεγάλος φόβος των εκπαιδευτικών είναι οι απολύσεις. Κανένας δεν μπορεί να απαντήσει στο ερώτημα πως θα βελτιωθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα κριθούν ανεπαρκείς... Δικαίως λοιπόν υπάρχει ανησυχία ότι η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας δεν είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών αλλά η επίρριψη ευθυνών.»(0.9.)

Υπάρχει βέβαια και ένα μέρος του δείγματος όπου ευθύς εξαρχής κατατείνεται της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη λήψη πολιτικών αποφάσεων, απαντώντας κατηγορηματικά όχι στη λήψη πολιτικών αποφάσεων μετά το πέρας της αξιολόγησης καθώς όσοι εκπαιδευτικοί κρίνονται ανεπαρκείς θα πρέπει να τους παρέχεται η ευκαιρία περαιτέρω επιμόρφωσης. Ενώ το δείγμα το οποίο καταφέρεται κατηγορηματικά κατά της λήψης πολιτικών αποφάσεων θεωρεί άσχετη την αξιολόγηση με αυτές πολλώ δε μάλλον χωρίς την ύπαρξη σημαινόντων αξιολογικών κριτηρίων.

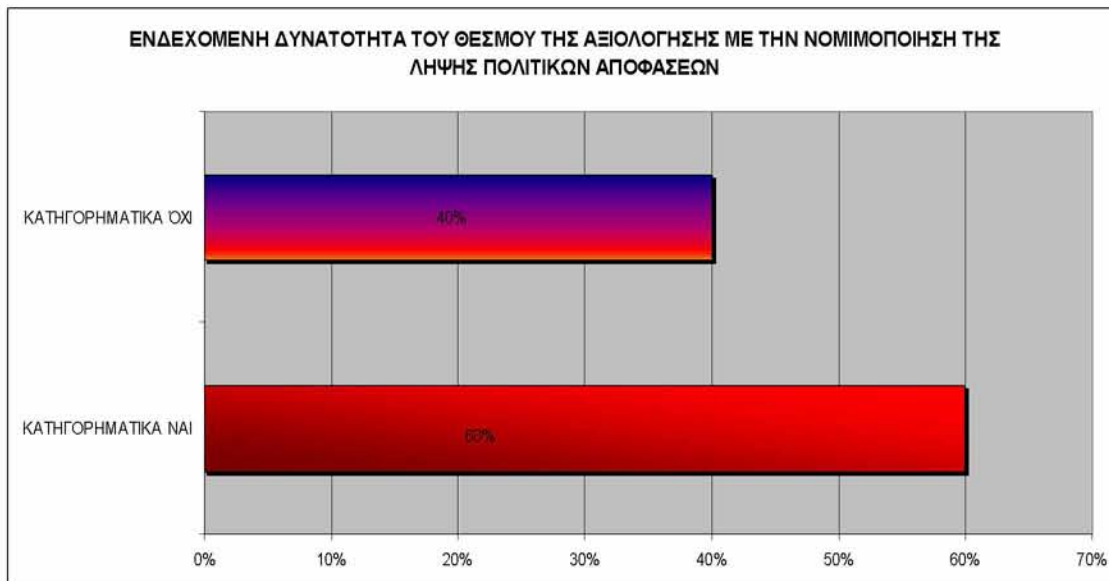
«Αν εννοείτε να υπάρξει διαδικασία απόλυσης, η απάντησή μου είναι ότι όσοι αποδειχθούν ανεπαρκείς θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία σχετικής επιμόρφωσης για να βελτιώσουν το έργο τους.» (0.1.)

«Όχι είναι άσχετο κατά τη γνώμη μου.»(0.5.)

«Όχι πολιτικές αποφάσεις χωρίς αξιολογική τεκμηρίωση.» (0.6.)

«Σε καμία περίπτωση.» (0.8.)

Τα αποτελέσματα της στάσης του δείγματος των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων σε σχέση με την ενδεχόμενη δυνατότητα του θεσμού της αξιολόγησης με την νομιμοποίηση της λήψης πολιτικών αποφάσεων αντικατοπτρίζεται στο γράφημα του Σχήματος 5.5.



Σχήμα 5.5: Ενδεχόμενη δυνατότητα του θεσμού της αξιολόγησης με τη νομιμοποίηση της λήψης πολιτικών αποφάσεων.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα βρίσκονται σε αλληλουχία με όσα ο Θεριανός, (2007), υποστηρίζει ότι παρά τα πλείστα όσα νομοσχέδια περί αξιολόγησης δεν υφίστανται βελτιώσεις οι οποίες να άπτονται του πυρήνα και της λογικής της αξιολόγησης. Μιας αξιολόγησης δηλαδή η οποία συνέχιζε να σχετίζεται με το θέμα της ιδεολογικής και πολιτικής ποδηγέτησης των εκπαιδευτικών αλλά και με θέματα συναφή με το ζήτημα της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων και τον έλεγχο της κίνησης του πληθυσμού των μαθητών (Θεριανός, 2007).

5.2 Κριτήρια αξιολόγησης

Σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων των σχολικών διευθυντών και των σχολικών συμβούλων πάνω στο ζήτημα της μελέτης της επίδρασης του κριτηρίου των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη αξίζει να σημειωθεί ότι στο δείγμα εμφανίζεται μια διχογνωμία αναφορικά με τον βαθμό όπου τα προαναφερθέντα κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν υφίσταται μια διόλου ευκαταφρόνητη μερίδα του δείγματος, 4 στους 10 δηλαδή, όπου φρονεί ότι οι παράμετροι των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη θα πρέπει «αρκετά» να λαμβάνονται υπόψη για την περάτωση της διαδικασίας της αξιολόγησης. Οι περισσότεροι βέβαια από τους ερωτώμενους όπου έδωσαν αυτή την απάντηση απέφευγαν να τεκμηριώσουν τους λόγους συμπερίληψης του κριτηρίου των μαθητικών επιδόσεων και της

δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη πλην ενός συμμετέχοντα, ο οποίος ανέφερε πως η συμπερίληψη αυτού του κριτηρίου εξαρτάται και από το επίπεδο της εκάστοτε τιθέμενης σε αξιολόγηση σχολικής τάξης και συνεκδοχικά των μαθητών/τριών όπου εντάσσονται μέσα σε αυτή (0.6.).

Παράλληλα, άλλη μια μερίδα του εξεταζόμενου δείγματος θεωρεί πως τόσο το κριτήριο των μαθητικών επιδόσεων όσο και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη θα πρέπει λίγο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Μάλιστα, ένας εκ των δυο ερωτωμένων ο οποίος απάντησε ότι το ζήτημα των προαναφερθέντων κριτηρίων θα πρέπει σε χαμηλό ποσοστό να προσμετρείται στην αξιολόγηση τεκμηρίωσε την άποψη του, λέγοντας πως το ζήτημα της αξιολόγησης όπου θέτει ως κριτήριο του τις επιδόσεις δεν λαμβάνει υπόψη του παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται εκτός του ελέγχου των εκπαιδευτικών και δύναται συνεκδοχικά να επηρεάσουν εξίσου το έργο τους. Επίσης, θεωρείται πως το ζήτημα αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι περιορισμένο μόνο στα άμεσα ορατά αποτελέσματα όπου δύναται να επιφέρει η διδασκαλία (0.9.).

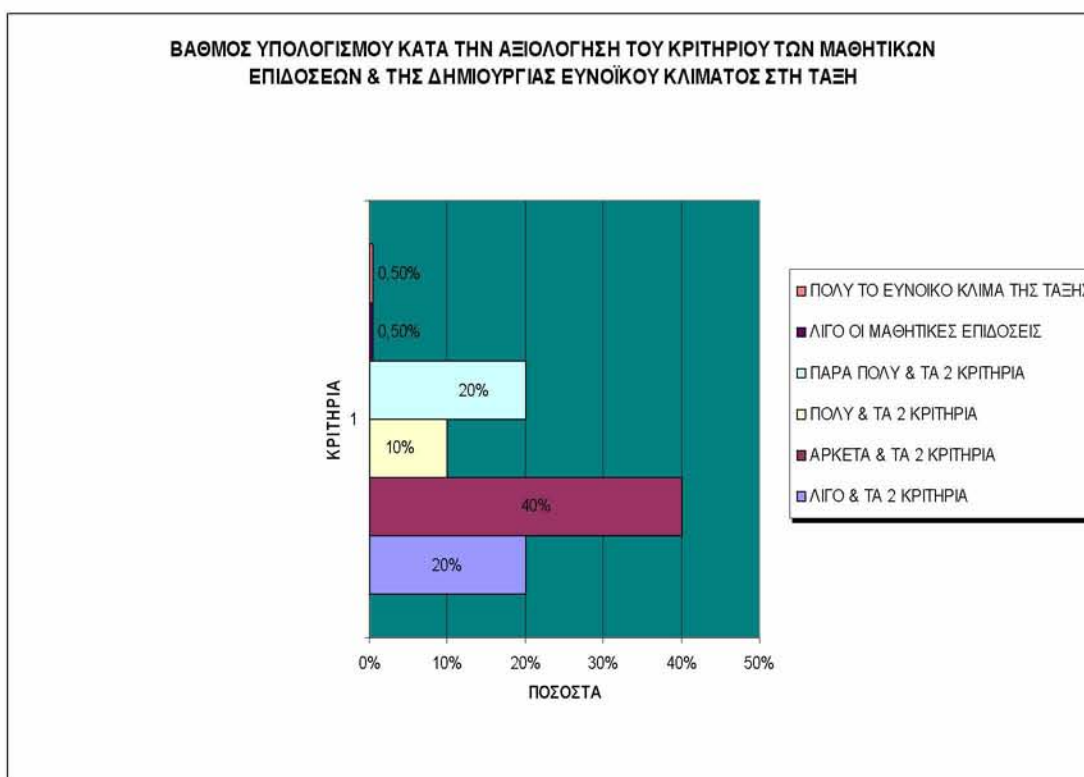
Παράλληλα, υπάρχει και ένας ερωτώμενος ο οποίος θεωρεί πως ναι μεν το κριτήριο των μαθητικών επιδόσεων πρέπει λίγο να προσμετρείται στο ζήτημα των μαθητικών επιδόσεων καθώς θεωρεί ότι σε αυτό δύναται να εισέλθουν και άλλοι παράγοντες πέραν του εκπαιδευτικού σε αντιπαραβολή όμως με το κριτήριο της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη όπου θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε σημαντικό βαθμό καθώς αυτό είναι στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με το έργο του εκπαιδευτικού.

Φυσικά υπάρχει και ένας συμμετέχοντας ο οποίος θεωρεί χωρίς όμως να τεκμηριώνει την άποψη του πως το κριτήριο των μαθητικών επιδόσεων πρέπει να λαμβάνεται «πολύ» στην αξιολόγηση εξίσου δηλαδή με την επίδραση του κριτηρίου της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη.

Αξίζει όμως ταυτόχρονα να γίνει μνεία και σε έναν ερωτώμενο ο οποίος ενέχει τη θέση του σχολικού συμβούλου και ταυτόχρονα είναι άρτια θεωρητικά εκπαιδευμένος, καθώς τυγχάνει να διαθέτει και διδακτορικό, ο οποίος θεωρεί πως το κριτήριο τόσο των μαθητικών επιδόσεων όσο και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη συνιστούν ιδιαίζόντως σημαίνοντες παράγοντες οι οποίοι πρέπει να προσμετρούνται στην αξιολόγηση. Ο εν λόγω ερωτώμενος (0.3.) λοιπόν πιστεύει ότι όλα τα παραπάνω δύναται να επηρεάσουν καθοριστικά το εκπαιδευτικό

προφίλ καθώς θεωρεί ότι είναι αλληλένδετα με την εκπαιδευτική πράξη. Την άποψη αυτή ομοίως συμμερίζεται και ένας σχολικός διευθυντής (0.10.).

Η γραφική αναπαράσταση των στάσεων του δείγματος πάνω στο ζήτημα της μελέτης της επίδρασης του κριτηρίου των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη παρατίθεται στο Σχήμα 5.6.



Σχήμα 5.6: Βαθμός υπολογισμού κατά την αξιολόγηση του κριτηρίου των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στη τάξη.

Σε σχέση τώρα με τη διερεύνηση των στάσεων του δείγματος πάνω στο ζήτημα του κατά πόσο στην αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το κριτήριο της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς καθώς και το κριτήριο της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά σημαντική μερίδα 4 στους 10 των συμμετεχόντων ενστερνίζεται την άποψη ότι σε μεγάλο βαθμό δηλαδή «πολύ» τα δυο προαναφερθέντα κριτήρια πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αξιολόγηση καθώς μέσω της χρήσης αυτών αποτυπώνονται θεμελιώδη στοιχεία των εκπαιδευτικών ικανοτήτων και

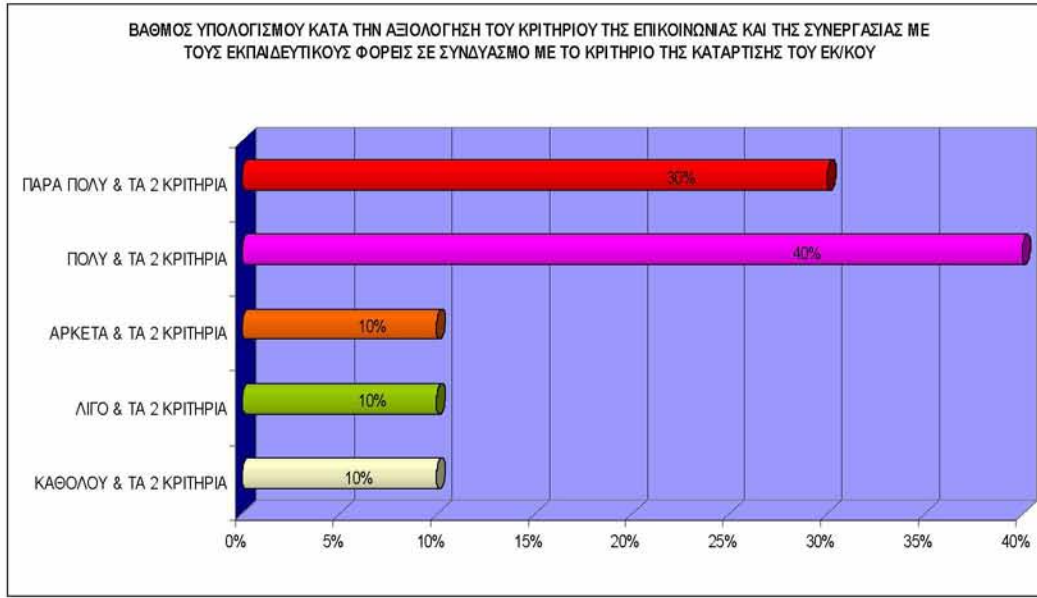
ταυτόχρονα θεωρείται από το δείγμα ότι εντάσσονται στα πλαίσια των κριτηρίων του πνεύματος της αξιολόγησης και συμβατότητας τους με αυτή.

Παράλληλα όμως υφίσταται και ένα εξίσου σημαντικό μέρος των ερωτώμενων το οποίο πιστεύει ότι τα κριτήρια της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς όπως και το ζήτημα της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνονται «πάρα πολύ» υπόψη σε ότι άπτεται της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αυτά, δηλαδή από 3 στους 10 συμμετέχοντες, λογίζονται ως τα κριτήρια τα οποία πρόκειται να επηρεάσουν σε σημαίνοντα βαθμό το προφίλ του εκπαιδευτικού και συνεκδοχικά την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον κατά τη θεώρηση αυτής της μερίδας του δείγματος απαιτούνται αποδεικτικά στοιχεία προκειμένου να περατωθεί λυσιτελώς η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Υπάρχει βέβαια και ένας ερωτώμενος ο οποίος πιστεύει ότι σε αρκετό βαθμό πρέπει τα προαναφερθέντα κριτήρια να συνυπολογίζονται κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης καθώς προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων είναι απαραίτητο να αναπτύσσεται συνέχεια. Μάλιστα, ο συγκεκριμένος συμμετέχοντας (0.9.) τονίζει ότι τα ζητήματα της επιστημονικής αναζήτησης, της κριτικής θεώρησης, της αμφισβήτησης των κυρίαρχων αντιλήψεων αλλά και των νέων μεθοδολογικών τάσεων και των τάσεων διδασκαλίας, καθώς και ζητήματα όπου άπτονται της διαμόρφωσης νέων σχέσεων του μαθητή με τη μάθηση αλλά και του εκπαιδευτικού με το επάγγελμα του συντελούν στη δημιουργία συνεχούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Αξίζει ταυτόχρονα να επισημανθεί ότι ο εν λόγω ερωτώμενος μετ' επιτάσεως τονίζει ότι επέλεξε να σημειώσει «αρκετά» στο θέμα συμπερίληψης των ανωτέρω κριτηρίων γιατί όπως επισημαίνει στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει παντελώς η έννοια της επιμόρφωσης. Τονίζει δηλαδή ότι το στοιχείο της επιμόρφωσης επαφίεται στην καλή προαίρεση κάθε εκπαιδευτικού και δη στην οικονομική του ευμάρεια.

«...Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πλούσιος, αφού πρέπει μόνος του να χρηματοδοτεί την επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη, όλα πλέον είναι με δίδακτρα!!!» (0.9).

Φυσικά υπάρχει και μια μικρή μερίδα του δείγματος 2 στους 10 η οποία κρίνει ότι τα κριτήρια της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς όπως και το ζήτημα της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνονται λίγο ή καθόλου υπόψη κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.



Σχήμα 5.7: Βαθμός υπολογισμού κατά την αξιολόγηση του κριτηρίου της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς σε συνδυασμό με το κριτήριο της κατάρτισης του εκ/κου.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος πάνω στο ζήτημα του κατά πόσο στην αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το κριτήριο της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς καθώς και το κριτήριο της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αναπαρίστανται γραφικά στο Σχήμα 5.7.

Επιπλέον, σε σχετική συνάφεια με τα προαναφερθέντα ευρήματα βρίσκονται τα όσα προτείνει περί πλαισίου αξιολόγησης ο Σολομών, (1999), ιδιαίτερα σημαντική είναι και η θεματική περιοχή αξιολόγησης όπου άπτεται της διδακτικής - μαθησιακής διδασκαλίας και οι συνακόλουθοι δείκτες ποιότητας αυτής, οι οποίοι συνίστανται σε ζητήματα ποιότητας διδασκαλίας, ποιότητας μάθησης αλλά και λειτουργίας της αξιολόγησης. Τέλος, σημαίνουσα θεματική περιοχή αξιολόγησης θεωρείται και η περιοχή των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων με συνεκδοχικούς δείκτες ποιότητας αξιολόγησης αυτής ζητήματα όπου άπτονται της φοίτησης, της ροής, της διαρροής αλλά και των μαθητικών επιδόσεων (Σολομών, 1999).

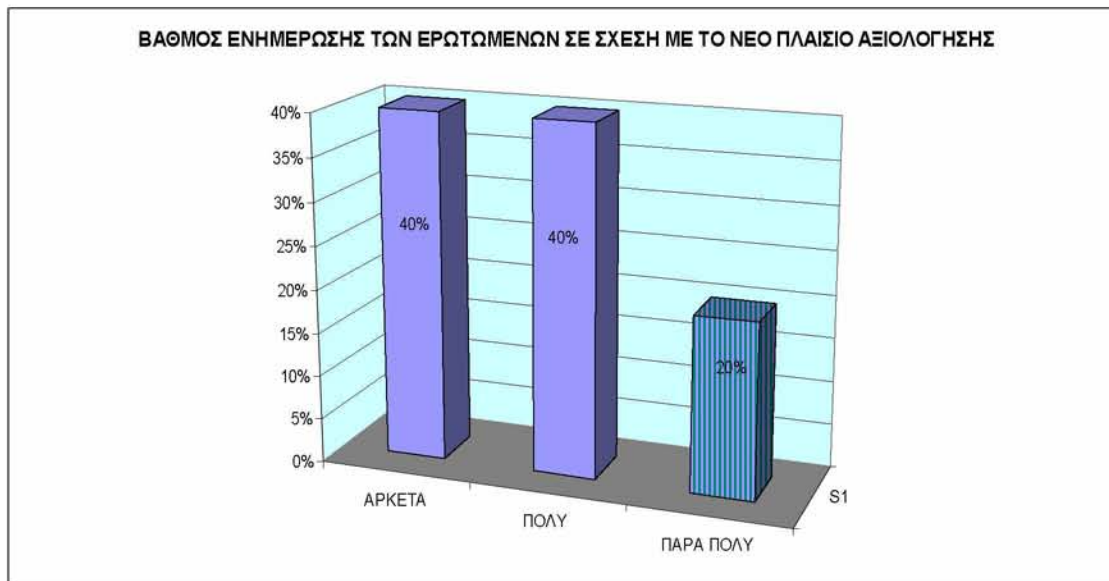
5.3 Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης

Σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων του δείγματος αναφορικά με το θέμα της ενημέρωσης ή μη των ερωτώμενων πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αξίζει να επισημανθεί ότι το σύνολο του δείγματος φαίνεται να είναι σχετικά ενήμερο επί του θέματος, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται όμως ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων έχει και απόλυτα σαφή εικόνα επί του ζητήματος. Έτσι λοιπόν 4 στους 10 ερωτώμενους δηλώνουν ότι έχουν ενημερωθεί «αρκετά» πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναφέροντας ως πηγές πληροφόρησης επί του ζητήματος το συναφές Προεδρικό Διάταγμα και τις υπουργικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, τη διοίκηση των σχολείων ή εναλλακτικά την δική τους καλή προαίρεση να υπόκεινται σε διαρκή ενημέρωση πάνω στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα.

Παράλληλα υπάρχει και άλλη μια εξίσου σημαντική μερίδα του δείγματος, 4 στους 10 ερωτώμενους δηλαδή, η οποία δηλώνει ότι είναι «πολύ» ενήμερη πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναφέροντας ταυτόχρονα ως πηγές ενημέρωσης της το διαδίκτυο, τις εγκυκλίους του Υπουργείου και τα σχετικά Φύλλα Εφημερίδας της Κυβερνήσεως. Ακόμα στους φορείς πληροφόρησης αναφέρει τη διεύθυνση Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή τους σχολικούς συμβούλους.

Παράλληλα αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και δυο συμμετέχοντες (0.1. & 0.6.) οι οποίοι δηλώνουν «πάρα πολύ» ενημερωμένοι σε σχέση με το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης έχοντας λάβει σχετική ενημέρωση τόσο από την επιστημονική ομάδα έργου του Υπουργείου Παιδείας όπως και όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι καθώς τυγχάνει να είναι σχολικός σύμβουλος ο συγκεκριμένος ερωτώμενος, όπως και ο δεύτερος ερωτώμενος ο οποίος και δήλωσε ότι είναι επαρκώς ενήμερος για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης. Στο σημείο αυτό εύκολα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι σχολικοί σύμβουλοι τυγχάνει να είναι καλύτερα ενημερωμένοι επί του ζητήματος σε σχέση με τους διευθυντές, οι οποίοι δηλώνουν να έχουν λιγότερο επαρκή ενημέρωση αλλά όχι βέβαια παντελώς πλημμελή.

Η γραφική απεικόνιση των στάσεων του δείγματος αναφορικά με τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στάσεων ως προς το θέμα της ενημέρωσης ή μη των ερωτώμενων πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αντικατοπτρίζεται στο γράφημα του Σχήματος 5.8.



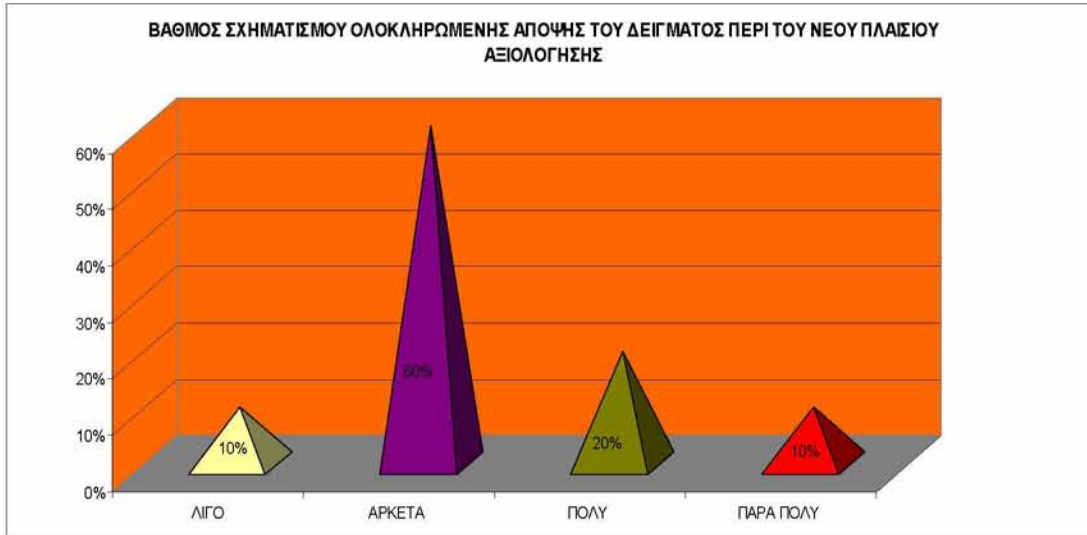
Σχήμα 5.8: Βαθμός ενημέρωσης των ερωτώμενων σε σχέση με το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες σε σχέση με το ζήτημα του αν και κατά πόσο θεωρούν πως έχουν ολοκληρωμένη άποψη περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης, σε αλληλουχία με τις προηγούμενες απαντήσεις τους έχουν απαντήσει στην συντριπτική τους πλειοψηφία 6 στους δέκα δηλαδή ότι έχουν «αρκετά» ολοκληρωμένη άποψη.

Ταυτόχρονα, αλγεινή εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μόνο 2 στους δέκα ερωτώμενους απάντησαν ότι έχουν «πολύ» ολοκληρωμένη άποψη περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.

Παράλληλα υπάρχει και ένας ερωτώμενος ο οποίος απάντησε ότι θεωρεί ότι έχει «πάρα πολύ» ολοκληρωμένη άποψη σε σχέση με το ζήτημα του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης (0.3.) ενώ ταυτόχρονα υφίσταται και ένας ερωτώμενος ο οποίος θεωρεί πως έχει σε «λίγο» βαθμό ολοκληρωμένη άποψη για Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης θεωρώντας μάλιστα ότι ούτε καν ο καθ' ύλην θεσμικός υπεύθυνος είναι αρκούντως ενήμερος (0.10.)

Τα αποτελέσματα των στάσεων του δείγματος σχετικά με τη διερεύνηση του ζητήματος αν και κατά πόσο θεωρούν πως έχουν σχηματίσει ολοκληρωμένη άποψη περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης, αναπαρίστανται γραφικά στο γράφημα του Σχήματος 5.9.



Σχήμα 5.9: Βαθμός σχηματισμού ολοκληρωμένης άποψης του δείγματος περί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται από όσα επισημαίνει ο Ανδρέου, (2003), σχετικά με το ότι το ζήτημα της αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως αντίπαλο δέος και στην περίπτωση όπου εγείρονται γενικές κρίσεις οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 2003).

Σε ότι τώρα άπτεται των στάσεων του δείγματος πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης και στη γνώμη όπου έχουν σχηματίσει για αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι μια σημαντική μερίδα του δείγματος, τουτέστιν 3 στους 10 ερωτώμενους, φαίνεται να έχουν καθόλα αρνητική στάση πάνω στο ζήτημα χωρίς όμως ταυτόχρονα να παραλείπουν να αναφέρουν εκτεταμένα τους λόγους όπου τους ωθούν στην υιοθέτηση μιας ιδιαίζοντως αρνητικής στάσης. Η μερίδα αυτή των ερωτώμενων δεν παραλείπει να αναφερθεί στο γεγονός του ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δεν έλαβε υπόψη του το γεγονός ότι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο δεν δύναται να είναι άμεσα ορατό και συνεκδοχικά τα αποτελέσματα του ενδέχεται να μεσολαβήσει καιρός προκειμένου να γίνουν ορατά. Παράλληλα, επισημαίνονται ελλείψεις σε θέματα δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας. Ακόμα ενστάσεις διατυπώνονται σχετικά με την ευθυκρισία και την αμεροληψία των διευθυντών πολλώ δε μάλλον όταν έχουν αναπτυχθεί φιλικές ή εχθρικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών. Ενστάσεις μάλιστα διατυπώνονται και σε συνάρτηση με το ζήτημα του ότι ο ρόλος του διευθυντή απέχει παρασάγγας από τον ρόλο του αξιολογητή (0.2.).

Επίσης, οι ερωτώμενοι ανάμεσα στα αρνητικά σημεία του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης εστιάζουν στο ότι εκπονήθηκε χωρίς την συναίνεση των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα διακρίνεται από το στοιχείο ενός έντονου γραφειοκρατικού και αυταρχικού διοικητισμού. Παράλληλα, οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης συνδράμει στην καλλιέργεια του ατομικισμού και του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι της αγωγής συνεργασίας μεταξύ τους καθώς η σύνδεση του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης με τον ατομικισμό δύναται να επιτείνει τον ανταγωνισμό. Συνεκδοχικά, το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης συνιστά έναν τρόπο υπονόμησης της συλλογικότητας την οποία υποτίθεται ότι σκοπεύει να εξυπηρετήσει η εσωτερική αξιολόγηση. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης συνιστά υπονόμηση της εσωτερικής αξιολόγησης και συμμόρφωση με τα κριτήρια και τις διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης, προωθώντας σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών (0.9).

Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι ερωτώμενοι εστιάζουν στο ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να χαρακτηριστεί δαιδαλώδες, δύσχρηστο και αμφιλεγόμενο ενώ ταυτόχρονα διέπεται από άγνοια της σύγχρονης Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (0.10.).

«...Το έργο των εκπαιδευτικών δεν είναι μετρήσιμο... Ο ρόλος του διευθυντή είναι διαφορετικός κατά τη γνώμη μου...» (0.2.)

«...Κυριαρχεί έντονος γραφειοκρατικός και αυταρχικός διοικητισμός...» (0.9.)

«...δαιδαλώδες, δύσχρηστο, αμφιλεγόμενο...» (0.10.)

Χρίζει βέβαια επισήμανσης ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, τουτέστιν 6 στους 10 συμμετέχοντες, αν και δεν είναι καθόλα αρνητικοί απέναντι στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης εντούτοις δεν παραλείπουν να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στα τρωτά σημεία αυτού χαρακτηρίζοντας το ως ατελές και ελλιπές. Η μερίδα αυτή του δείγματος θεωρεί ιδιαίτερα αρνητικό σημείο σε ότι άπτεται της κρίσης της επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης το ζήτημα της ποσόστωσης, τονίζοντας ότι είναι απαραίτητη η λήψη διορθωτικών κινήσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ενυπάρχουσες αδικίες. Γενικότερα, το ποσοστό αυτό του δείγματος καταλήγει να θεωρεί επαρκές το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης ως προς τη φιλοσοφία του αλλά ατελές ως προς την ποσόστωση και τη σύνδεση αυτής με τις μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

«Έχει θετικά στοιχεία, αλλά και ένα πολύ αρνητικό... η ποσόστωση». (0.1.)

«Το θέμα των ποσοτώσεων σηκώνει συζήτηση.» (0.4.)

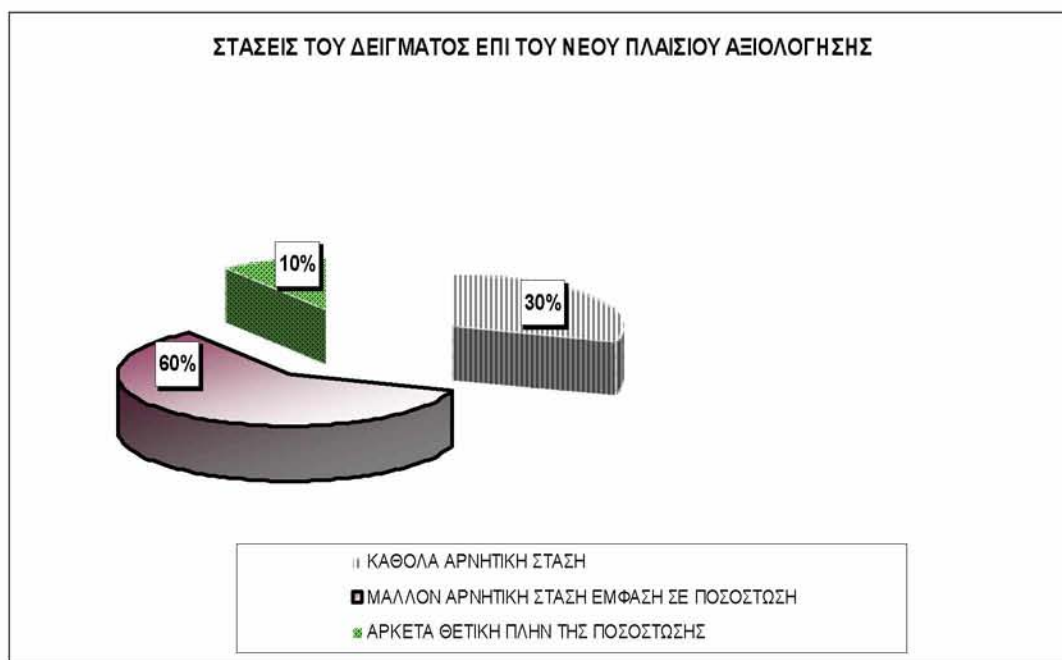
« Ατελές ως προς την ποσόστωση και τη σύνδεση με το μισθό. Επαρκές ως προς τη φιλοσοφία.» (0.6.)

«Χρειάζεται βελτιώσεις σε αδικίες που υπάρχουν (ποσοτώσεις), επιμόρφωση.» (0.7.)

« Ελλιπές δεν έχω δει τις φόρμες αιτιολόγησης των εκπαιδευτικών.». (0.8.)

Ακόμα και ένας ερωτώμενος (0.3.) ο οποίος βρίσκει αρκετά θετικό το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δε παραλείπει να κάνει μνεία για το ζήτημα της ποσόστωσης το οποίο και αναδεικνύεται συνεκδοχικά ως το κύριο τρωτό σημείο του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος πάνω στη γνώμη όπου έχουν σχηματίσει επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αποτυπώνονται γραφικά επί του Σχήματος 5.10.



Σχήμα 5.10: Στάσεις του δείγματος επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα κατάδηλα συνδέονται με το όσα επισημαίνουν οι Κασσωτάκης, (1997), Δούκας, (2000), ότι σε αδρές γραμμές η εκάστοτε στάση του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης δύναται να λάβει τον χαρακτηρισμό της

σπασμωδικής κίνησης με κύριο γνώμονα αυτής την αποφυγή του πολιτικού κόστους (Κασσωτάκης, 1997. Δούκας, 2000; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

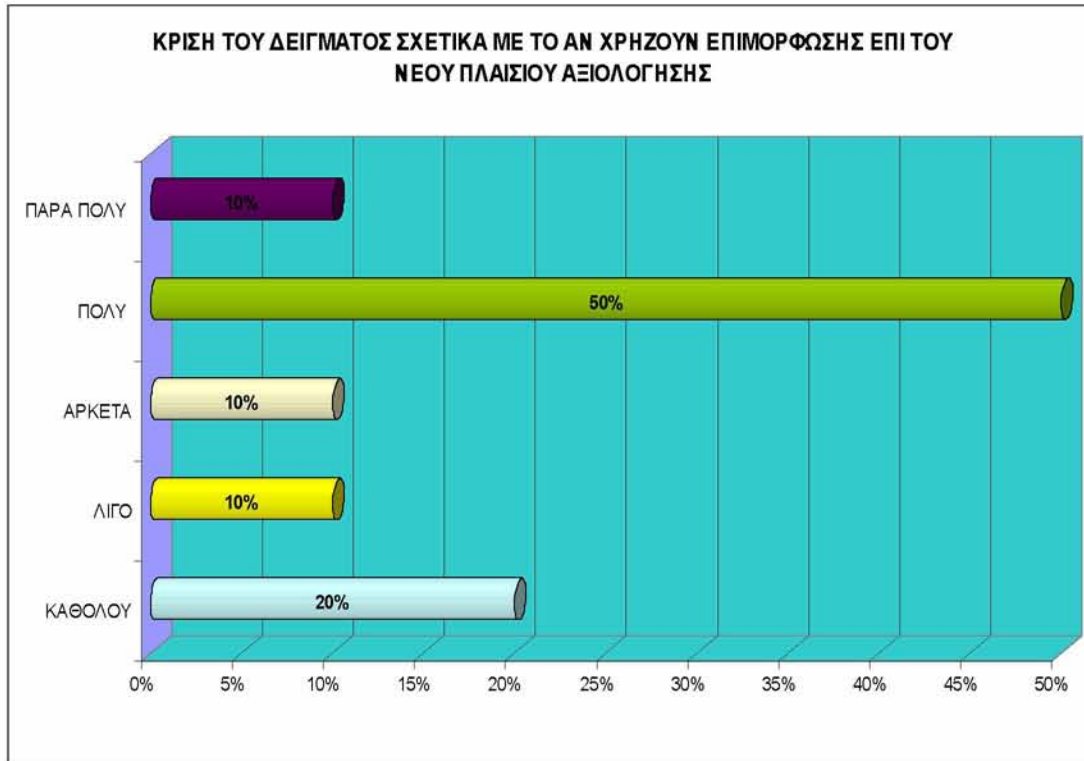
Σε σχέση τώρα με το ζήτημα του αν το δείγμα θεωρεί ότι χρήζει επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αλλά και εν γένει επί του ζητήματος της αξιολόγησης αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων σχολικών διευθυντών και σχολικών συμβούλων, τουτέστιν 8 στους 10, κρίνει ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση από «λίγο» έως «πάρα πολύ». Ειδικότερα, 5 στους 10 ερωτώμενους απάντησαν ότι σε «πολύ» βαθμό χρειάζονται επιμόρφωση τεκμηριώνοντας το ότι είναι εκ των ων ουκ άνευ ότι όταν κάτι είναι νεοεισερχόμενο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί προσοχή. Επίσης, ένας στους δέκα είπε ότι χρειάζεται σε αρκετό βαθμό επιμόρφωση επί του προαναφερθέντος ζητήματος.

Από την άλλη ο ένας (0.6.) από τους ερωτώμενους όπου απάντησε ότι θέλει «λίγο» να επιμορφωθεί πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης τονίζει με ιδιαίζοντως εμφατικό τρόπο ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης παρωθεί τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση για άμεση εφαρμογή και μη παροχή εκτεταμένης μορφής περαιτέρω επιμόρφωσης ειδικά σε ότι άπτεται του πεδίου των σχολικών συμβούλων.

Βέβαια υπάρχει και ένας ερωτώμενος (0.9.) ο οποίος έκρινε ότι χρειάζεται «πάρα πολύ» επιμόρφωση επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αλλά και εν γένει επί της αξιολόγησης.

Φυσικά δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και η μνεία σε δύο ερωτώμενους (0.4. & 0.10.) οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν χρειάζεται καθόλου επιμόρφωση πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης.

Η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος σχετικά με το αν το δείγμα θεωρεί ότι χρήζει επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αλλά και εν γένει επί του ζητήματος της αξιολόγησης αποτυπώνεται στο γράφημα του Σχήματος 5.11.



Σχήμα 5.11: Κρίση του δείγματος σχετικά με το αν χρήζουν επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης.

Σε συνάφεια με τα προαναφερθέντα ευρήματα βρίσκονται το όσα τονίζει ο Θεριανός, (2007), αναφερόμενος στο ότι η έλλειψη συναφούς ενημέρωσης συντέλεσαν στη δημιουργία μιας αρνητικής ανάδρασης σε σχέση με το ζήτημα της θεσμοθέτησης επί νέων βάσεων του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Θεριανός, 2007).

Σε ότι τώρα σχετίζεται με το ζήτημα των θεωρήσεων του δείγματος πάνω στο θέμα του αν το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να μεταβάλλει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή και του σχολικού συμβούλου η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλαδή 6 στους 10 ερωτώμενους πιστεύουν ότι θα υπάρξουν μεταβολές. Ανάμεσα στους λόγους τεκμηρίωσης αυτής της πεποίθησης του δείγματος αναφέρεται ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναιρεί σε σημαίνοντα βαθμό τον ρόλο του σχολικού συμβούλου. Ταυτόχρονα, το δείγμα υποστηρίζει ότι καίτοι πολυσχιδής ο ρόλος του σχολικού διευθυντή ταυτόχρονα όμως μέσω της εφαρμογής της ποσόστωσης ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας του ρόλου του σχολικού διευθυντή και η αντικατάσταση του με το ρόλο του αξιολογητή. Τουτέστιν το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης παρωθεί τον διευθυντή στη δόμηση ψυχρών και τυπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς.

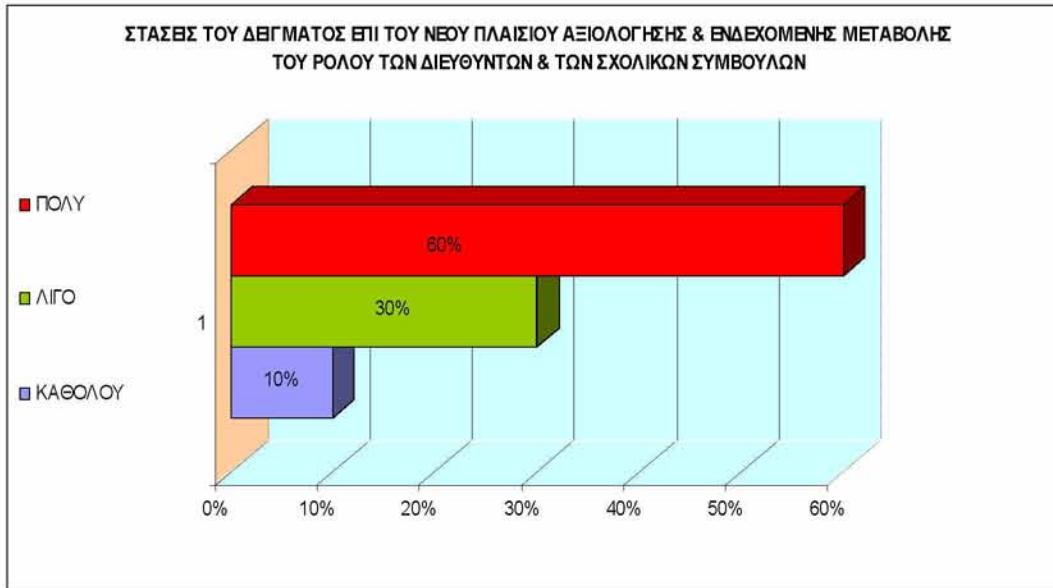
Επίσης, το δείγμα πιστεύει ότι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου αλλά και κατ' επέκταση του σχολικού διευθυντή από συμβουλευτικός δύναται να μετατραπεί σε ελεγκτικός, γραφειοκρατικός χωρίς να καταφέρνει να υπηρετεί τους ρόλους τους οποίους θα έπρεπε να υπηρετεί.

Γενικότερα, η πλειονότητα του δείγματος διατυπώνει τις ανησυχίες της πάνω στις ενδεχόμενες μεταβολές όπου δύναται να προκαλέσει το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης στις περιπτώσεις όπου ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός θα κρίνεται ανεπαρκής καθώς και σε ότι άπτεται της υπονόμησης των υπολοίπων ρόλων του διευθυντή. Οι ερωτώμενοι (0.8. & 0.9.) δηλαδή υποστηρίζουν ότι και ο διευθυντής θα υπόκειται συνεκδοχικά σε αξιολόγηση για τον τρόπο όπου πρόκειται να αξιολογήσει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς με άμεσο απότοκο της διαδικασίας αυτής την υπονόμηση των συναδερφικών σχέσεων και της ηγετικής υπόστασης του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Παράλληλα υφίσταται άλλη μια μερίδα των ερωτώμενων, δηλαδή 3 στους δέκα ερωτώμενους, οι οποίοι πιστεύουν ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή με την εφαρμογή του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης δύναται να επηρεαστεί «λίγο» καθώς φρονούν ότι ο ρόλος του διευθυντή κινείται θεσμικά μέσα στο εν λόγω πλαίσιο.

Παράλληλα, υφίσταται και ένας ερωτώμενος ο οποίος πιστεύει ότι ουδόλως πρόκειται να αλλάξει κάτι στον ρόλο του σχολικού διευθυντή γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει επί του πρακτέου δεν πρόκειται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης να αλλάξει κάτι. (0.10.)

Η γραφική απεικόνιση των στάσεων του δείγματος σχετικά με το ζήτημα των θεωρήσεων του δείγματος πάνω στο θέμα του αν το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να μεταβάλλει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή και του σχολικού συμβούλου παρατίθεται στο γράφημα του Σχήματος 5.12.

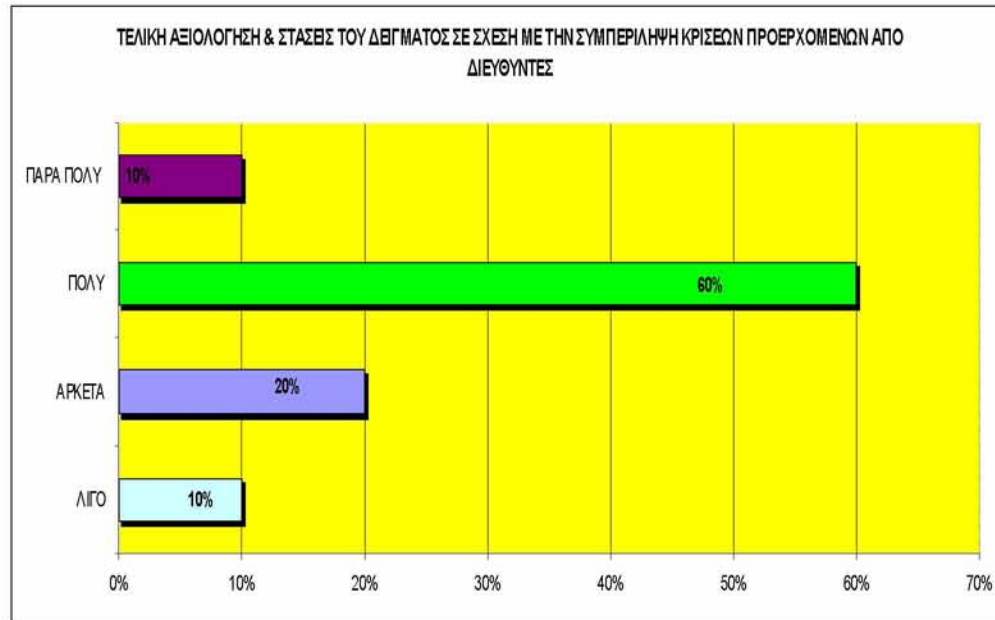


Σχήμα 5.12: Στάσεις του δείγματος επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης και της ενδεχόμενης μεταβολής του ρόλου των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων.

Επιπλέον, τα προαναφερθέντα ευρήματα συναρτώνται με τα όσα έχει επισημάνει ο Αθανασιάδης, (2001), σχετικά με το ότι το ζήτημα της έλλειψης κοινωνικών ερεισμάτων συγκερασμένο με το θέμα της χαμηλής αποδοχής των αιτημάτων των εκπαιδευτικών, παρωθεί τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών σε διαπληκτισμούς και αντιπαραθέσεις φραστικού τύπου με το Υπουργείο Παιδείας κάθε φορά που ανακινείται το ζήτημα της αξιολόγησης (Αθανασιάδης, 2001).

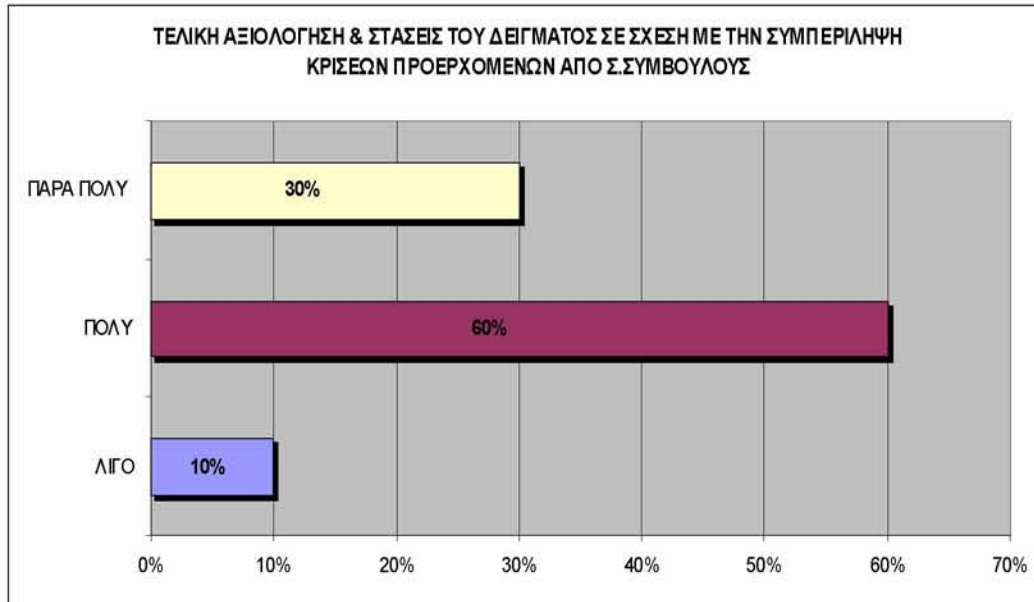
Σχετικά τώρα με τη διερεύνηση του ερωτήματος το αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχομένων από τους γονείς μαθητών του τμήματος, από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της τιθέμενης προς αξιολόγηση σχολικής μονάδας αλλά και τους μαθητές του τμήματος επισημαίνονται τα ακόλουθα: το δείγμα εστιάζει σε αναλογία 6 προς 10 στο ότι η γνώμη τόσο του σχολικού διευθυντή όσο και του σχολικού συμβούλου πρέπει να συμπεριλαμβάνεται κατά «πολύ» στην τελική αξιολόγηση καθώς εκείνοι είναι οι οποίοι από το νόμο φέρουν και την κύρια ευθύνη της αξιολόγησης. Παράλληλα, επισημαίνεται και άλλη μια σημαίνουσα μερίδα των συμμετεχόντων τουτέστιν 3 στους 10 οι οποίοι διατηρούν την άποψη ότι ειδικά η γνώμη του σχολικού συμβούλου πρέπει να λαμβάνεται «πάρα πολύ» υπόψη στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης εν αντίθεση με ένα ποσοστό της

τάξεως του 2 στους 10 όπου θεωρούν ότι η γνώμη του σχολικού διευθυντή είναι εκείνη η οποία πρέπει να προσμετρείται σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης.



Σχήμα 5.13: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από διευθυντές.

Στα γραφήματα των Σχημάτων 5.13 και 5.14 απεικονίζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος σχετικά με το αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχόμενων από το διευθυντή και τους σχολικούς συμβούλους αντίστοιχα.

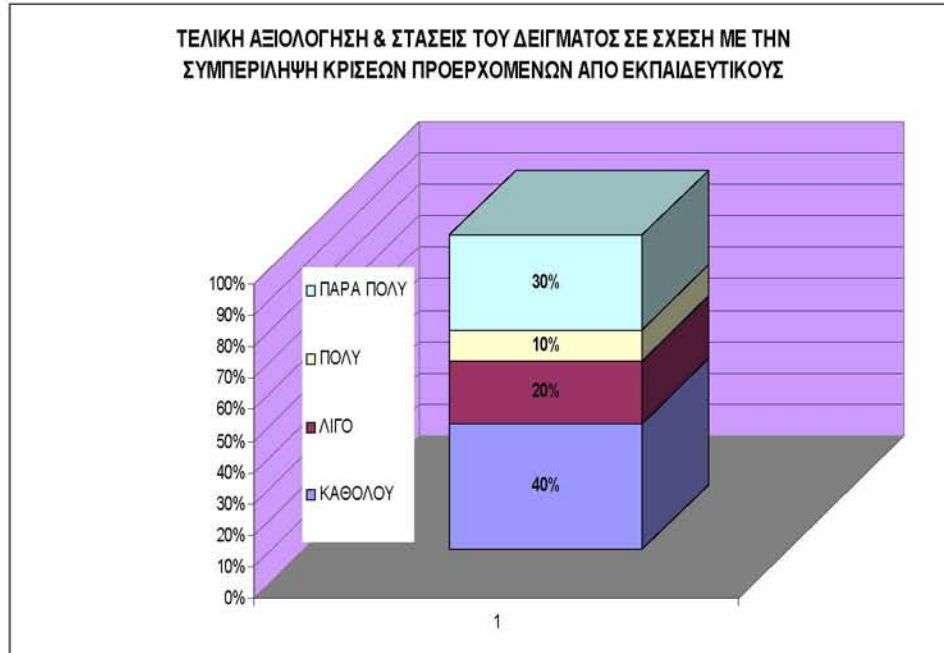


Σχήμα 5.14: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από σχολικούς συμβούλους.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο 3 στους 10 ερωτημένους πιστεύουν ότι η γνώμη των συναδέλφων εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης σε «πέρα πολύ» μεγάλο βαθμό καθώς βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση και αξιολόγηση μεταξύ τους.

Υπάρχει βέβαια και μια διόλου ευκαταφρόνητη μερίδα των εκπαιδευτικών τουτέστιν 4 στους 10 όπου θεωρεί ότι η γνώμη των συναδέλφων εκπαιδευτικών δεν πρέπει να λαμβάνεται καθόλου υπόψη στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης καθώς δεν έχει αναπτυχθεί κουλτούρα αξιολόγησης στην Ελληνική εκπαίδευση, γεγονός το οποίο ενδέχεται να οδηγήσει σε παραμορφώσεις.

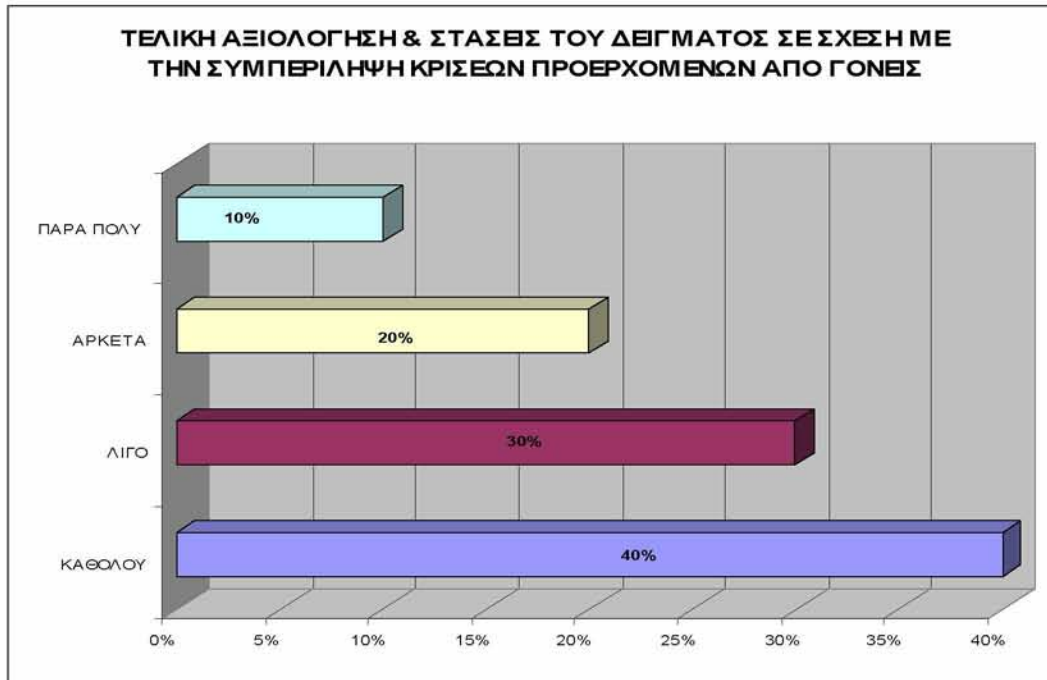
Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος σχετικά με τη διερεύνηση του ερωτήματος αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχόμενων από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αποτυπώνεται μέσω του γραφήματος του Σχήματος 5.15.



Σχήμα 5.15: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από εκπαιδευτικούς.

Σε ότι τώρα άπτεται της στάσεως του δείγματος πάνω στο βαθμό όπου θεωρεί ότι η γνώμη των γονέων των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο ζήτημα της τελικής αξιολόγησης σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι από λίγο ως καθόλου θα πρέπει να συνυπολογίζεται η γνώμη των γονέων. Συνεκδοχικά, 3 στους 10 ερωτώμενους φρονούν ότι η γνώμη των γονέων «λίγο» θα πρέπει να λογίζεται ενώ 4 στους 10 πιστεύουν ότι «καθόλου» δεν θα πρέπει να προσμετρείται η γνώμη των γονέων καθώς πάλι φρονούν ότι η Ελληνική εκπαίδευση στερείται κουλτούρας αξιολόγησης.

Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος ως προς την ερώτηση αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχομένων από γονείς μαθητών αποτυπώνεται μέσω του γραφήματος του Σχήματος 5.16.

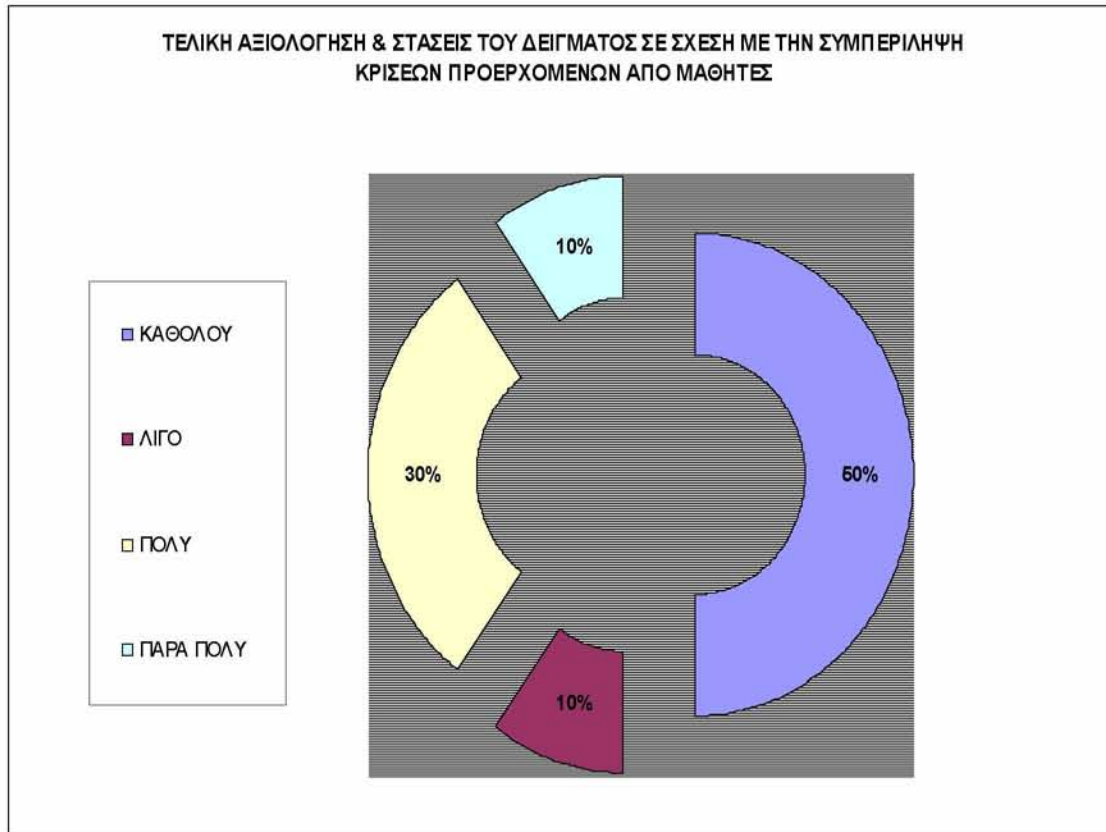


Σχήμα 5.16: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από γονείς.

Αξιοσημείωτο παράλληλα κρίνεται ότι μια εξαιρετικά σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων δηλαδή 5 στους 10 θεωρούν ότι η γνώμη των μαθητών οι οποίοι και συνιστούν και τους κύριους αποδέκτες των εκπαιδευτικών πεπραγμένων δεν θα πρέπει να λαμβάνεται καθόλου υπόψη στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης ομοίως γιατί η Ελληνική εκπαίδευση στερείται κουλτούρας αξιολόγησης.

Το ευτύχημα είναι ότι υπάρχει και μια σημαίνουσα μερίδα των συμμετεχόντων σχολικών διευθυντών και σχολικών συμβούλων 3 στους δέκα δηλαδή της παρούσας έρευνας η οποία θεωρεί ότι η γνώμη των μαθητών δεν πρέπει να θεωρείται τόσο ήσσονος σημασίας και πρέπει «πολύ» να παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της ύστατης αξιολόγησης.

Η γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος ως προς την ερώτηση αν εντός του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης χρειάζεται να συμπεριληφθεί στην έκδοση τελικής αξιολόγησης το ζήτημα των αξιολογήσεων προερχόμενων από μαθητές αποτυπώνεται μέσω του γραφήματος του Σχήματος 5.17.



Σχήμα 5.17: Τελική αξιολόγηση και στάσεις του δείγματος σε σχέση με την συμπερίληψη κρίσεων προερχόμενων από μαθητές.

Αξίζει βέβαια να επισημανθεί ότι σε όλο το εύρος του εξεταζόμενου δείγματος είναι μόνο ένας ερωτώμενος ο οποίος θεωρεί ότι όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες, τούτέστιν μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολικός διευθυντής και σχολικός σύμβουλος, επιβάλλεται να λογίζονται «πάρα πολύ» στο ζήτημα της διαμόρφωσης της ύστατης αξιολόγησης καθώς όλοι μεταξύ τους υπόκεινται σε αμφίδρομη αξιολόγηση.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα όσα έχει σχολιάσει ο Θεριάνος, (2007), και σχετίζονται με το ότι οι προτεινόμενες κατά καιρούς εκπαιδευτικές πολιτικές των Ελληνικών κυβερνήσεων όσο και αν φαντάζουν ρηζικέλευθες δεν πείθουν τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αποζητούν να συζητηθούν θέματα τα οποία άπτονται των στόχων αξιολόγησης, των φορέων, αλλά και των κριτηρίων με βάση τα οποία θα τελείται η διαδικασία της αξιολόγησης (Θεριανός, 2007).

5.4 Ενδεχόμενες βελτιώσεις που επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης

Ως προς τη διερεύνηση των στοιχείων αξιολόγησης σε συνάρτηση με ενδεχόμενες βελτιώσεις όπου επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης και συνεκδοχικής μελέτης των στάσεων του δείγματος πάνω στο είδος των βελτιώσεων όπου πιστεύουν ότι επιδέχεται αξίζει να σημειωθεί ότι επισημαίνεται σχετική ομοφωνία στο δείγμα καθώς 9 στους 10 ερωτώμενους πιστεύουν ότι από «λίγο» έως «πάρα πολύ» το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης επιδέχεται βελτιώσεων και προσθηκών. Έτσι λοιπόν μολονότι υφίστανται κάποια θετικά σημεία σε ότι αφορά το ζήτημα του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανίζει μια παθογένεια κυρίως εξαιτίας της ύπαρξης των ποσοτώσεων ενώ ταυτόχρονα δεν εμπεριέχει κατευθυντήριες γραμμές σε σχέση με το τι έπεται όταν κάποιος εκπαιδευτικός κριθεί ανεπαρκής. Κατά συνέπεια, η δημιουργία κλίματος ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς ουδόλως δύναται να βοηθήσει την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. Συνεπώς, το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναπόδραστα χρήζει βελτιώσεων και προσθηκών σε σχέση τόσο με τις ποσοτώσεις όσο και με το φλέγον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπου θα αξιολογηθούν ως ανεπαρκείς.

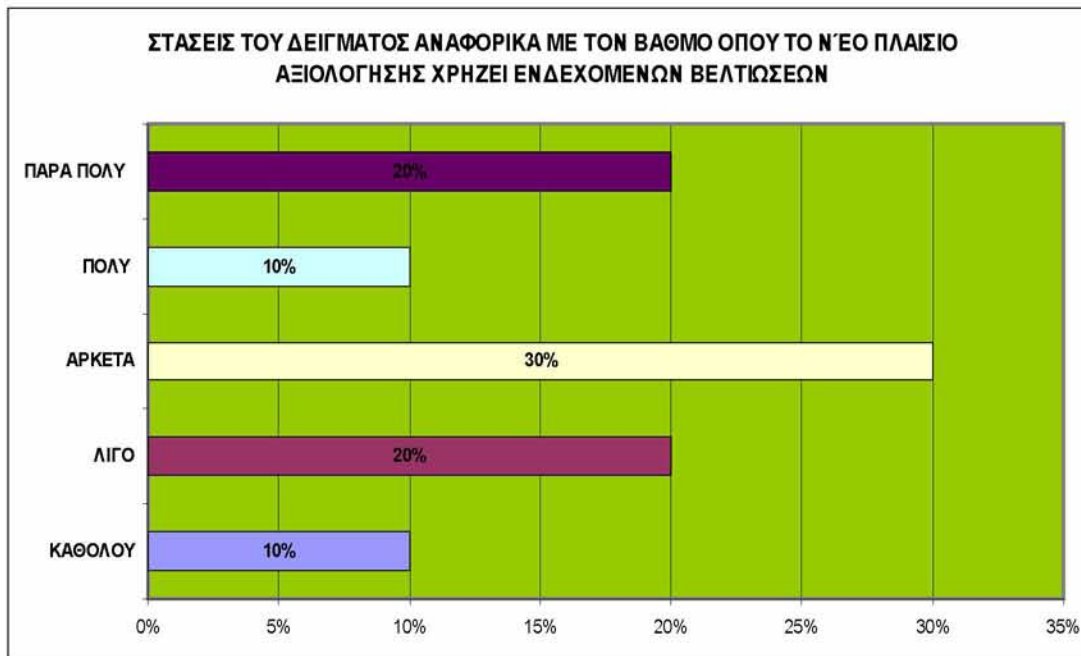
Ταυτόχρονα, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει βελτιώσεων ως προς το ζήτημα των προσώπων τα οποία θα επιλεγούν για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Παράλληλα, επισημαίνεται το γεγονός του ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι αδύνατον να είναι εκείνος ο οποίος θα προβαίνει σε κρίσεις έναντι των συναδέλφων με τους οποίους έρχεται καθημερινά σε επαφή. Αυτή η διαδικασία δηλαδή συνεπάγεται τη δημιουργία άσχημου κλίματος στο σχολείο και απώλειας του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι εστιάζουν στην ενδεχόμενη έλλειψη κατάλληλων προσώπων για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης εξαιτίας της απουσίας σχετικής εμπειρίας και προγενέστερης γνώσης. Ακόμα άλλη μια ενδεχόμενη αλλαγή όπου προτείνεται από το δείγμα άπτεται της αποσύνδεσης της αξιολόγησης από το νευραλγικής σημασίας θέμα των μισθολογικών αποδοχών.

Ένας εκ των δυο συμμετεχόντων (0.9.) όπου θεωρούν ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρειάζεται βελτιώσεις και αναθεωρήσεις σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό κατατείνει στο συμπέρασμα ότι είναι εγκληματική η εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ταυτόχρονα με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έτσι λοιπόν προτείνει πως για μια πενταετία θα ήταν σκόπιμη η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης ώστε συνεκδοχικά να υπάρξει

και ενδυνάμωση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας για την ενθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών. Προτείνεται δηλαδή η δημιουργία των προσηκουσών προϋποθέσεων αποκατάστασης της εικόνας της αξιολόγησης στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και η δημιουργία εν συνεχεία ενός είδους αξιολόγησης με κύριο συνεργατικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα και περισσότερο συναφή με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης.

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας ερωτώμενος κρίνει πως το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δεν χρήζει «καθόλου» βελτιώσεων.

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης των στοιχείων αξιολόγησης του δείγματος σε συνάρτηση με ενδεχόμενες βελτιώσεις όπου επιδέχεται το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αποτυπώνονται γραφικά επί του Σχήματος 5.18.



Σχήμα 5.18: Στάσεις του δείγματος αναφορικά με το βαθμό όπου το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει ενδεχόμενων βελτιώσεων.

Τα προαναφερθέντα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από το ότι ο Θεριανός, (2007), τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν διευκρινίσεις επί των θεμάτων της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα κάνουν χρήση προκειμένου η διαδικασία της αξιολόγησης να διέπεται από τα στοιχεία της ακρίβειας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Θεριανός, 2007). Επιβεβαιώνονται ακόμα και από τα όσα ο Ανδρέου, (2003), επισημαίνει ότι το φλέγον θέμα της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα αναφέρεται και χρησιμοποιείται δίκην αντιμέτρου σε περιστάσεις όπου εγείρονται αντιστάσεις και ένα σύνολο αμφισβητήσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών σε κάθε αναγγελία όπου άπτεται της εισαγωγής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ανδρέου, 2003; Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

6 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συμπεράσματα

Η πλειονότητα του δείγματος εστιάζει στον εκπαιδευτικό ρόλο όπου καλείται να διαδραματίσει ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής / σχολικός σύμβουλος στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα, εκλαμβάνοντας τον εκπαιδευτικό ρόλο ως αυτόν ο οποίος είναι ιεραρχικά πιο σημαντικός. Ταυτόχρονα βέβαια μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος αναδεικνύεται και η σπουδαιότητα του διοικητικού ρόλου.

Ανάμεσα στις θετικές συνέπειες της αξιολόγησης το δείγμα αναδεικνύει το θέμα της βελτίωσης των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας, της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής ποιότητας και συνεκδοχικά του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το δείγμα λοιπόν εστιάζει στο θέμα των απαρέγκλιτων προϋποθέσεων της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, της βελτίωσης των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και της ανατροφοδότησης μέσω της αξιολόγησης, εύρημα το οποίο συνάδει με την άποψη της Αθανασούλα – Ρέππα, (2005, σελ 53), ότι *«μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, στην οποία όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μετέχουν “εκ των κάτω και έσω” ισότιμα και συλλογικά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, το τοπίο φαίνεται πιο αναγνωρίσιμο για βελτιωτικές παρεμβάσεις...»*.

Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι σε ότι άπτεται των αρνητικών ενδεχόμενων επιπτώσεων της αξιολόγησης το δείγμα αναφέρεται σε ζητήματα σύνδεσης της αξιολόγησης με στέρηση της προαγωγής, σε θέματα όπου άπτονται του κινδύνου να πληγεί το εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών, της πρόκλησης κοινωνικής ανασφάλειας, αλλά και της πιθανότητας να πληγούν οι συναδερφικές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα οι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση η αξιολόγηση πραγματικά να στοχεύει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού διοικητικού έργου ούσα επικεντρωμένη στις δομές και στις λειτουργίες αυτού ώστε να μπορέσει να συνδράμει στη βελτίωση τους σε μεγάλο βαθμό.

Οι ερωτώμενοι συνεκδοχικά πιστεύουν πως ο βαθμός εξυπηρέτησης της αξιολόγησης με το ζήτημα της λογοδοσίας προς τους γονείς και την κοινωνία μπορεί να προκύψει μόνο

εμπειρικά μέσα από την εφαρμογή του θεσμού αλλά και υπό την προϋπόθεση οριοθετημένων κριτηρίων ανάδειξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δράσεων. Αντίθετα, το μέρος του δείγματος όπου εμφανίζεται ιδιαίτερα κατηγορηματικό ως προς την σύνδεση της αξιολόγησης με τη λογοδοσία στους γονείς και τον κοινωνικό ιστό εκλαμβάνει την αξιολόγηση ως αποκλειστικά εσωτερικό ζήτημα του σχολείου.

Αξίζει να επισημανθεί ότι όσοι εκπαιδευτικοί απαντούν με τέτοιο τρόπο όπου τεκμαίρεται ότι η αξιολόγηση δύναται να οδηγήσει στη λήψη πολιτικών αποφάσεων αφήνουν να εννοηθεί ότι η δυνατότητα αυτή της αξιολόγησης υποβοηθείται από την ύπαρξη του πελατειακού κράτους όσο και από το γεγονός πως η αξιολόγηση απλά μπορεί να συνιστά έναν προσχηματικό λόγο από μέρους της πολιτείας για να προβεί σε απολύσεις χωρίς δηλαδή επί της ουσίας ο στόχος της να είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου εξ' αυτών εκπαιδευτικού τους έργου.

Μνεία ακόμα αξίζει να γίνει και στο γεγονός ότι υφίσταται μια διόλου ευκαταφρόνητη μερίδα του δείγματος, 4 στους 10 δηλαδή, όπου φρονεί ότι οι παράμετροι των μαθητικών επιδόσεων και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη θα πρέπει «αρκετά» να λαμβάνονται υπόψη για την περάτωση της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Μια μικρή μερίδα του δείγματος, τουτέστιν 2 στους 10, κρίνει ότι τα κριτήρια της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς όπως και το ζήτημα της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνονται λίγο ή καθόλου υπόψη κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Αξιοσημείωτο ταυτόχρονα είναι ότι 4 στους 10 ερωτώμενους δηλώνουν ότι έχουν ενημερωθεί «αρκετά» πάνω στο Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναφέροντας ως πηγές πληροφόρησης επί του ζητήματος το συναφές Προεδρικό Διάταγμα και τις υπουργικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, τη διοίκηση των σχολείων ή εναλλακτικά την δική τους καλή προαίρεση να υπόκεινται σε διαρκή ενημέρωση πάνω στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Σημειώνεται όμως το γεγονός ότι η έρευνα κατέδειξε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι τυγχάνει να είναι καλύτερα ενημερωμένοι επί του ζητήματος σε σχέση με τους διευθυντές, οι οποίοι δηλώνουν να έχουν λιγότερο επαρκή ενημέρωση αλλά όχι βέβαια παντελώς πλημμελή.

Άξιο αναφοράς είναι ότι 3 στους 10 ερωτώμενους θεωρούν ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δεν έλαβε υπόψη του το γεγονός ότι το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο δεν δύναται

να είναι άμεσα ορατό και συνεκδοχικά τα αποτελέσματα του ενδέχεται να μεσολαβήσει καιρός προκειμένου να γίνουν ορατά. Παράλληλα, επισημαίνονται ελλείψεις σε θέματα δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας. Ακόμα ενστάσεις διατυπώνονται σχετικά με την ευθυκρισία και την αμεροληψία των διευθυντών πολλώ δε μάλλον όταν έχουν αναπτυχθεί φιλικές ή εχθρικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών. Ενστάσεις μάλιστα διατυπώνονται και σε συνάρτηση με το ζήτημα του ότι ο ρόλος του διευθυντή απέχει παρασάγγας από τον ρόλο του αξιολογητή.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι ερωτώμενοι εστιάζουν στο ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης δύναται να χαρακτηριστεί δαιδαλώδες, δύσχρηστο και αμφιλεγόμενο ενώ ταυτόχρονα διέπεται από άγνοια της σύγχρονης Ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα τρωτό σημείο του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αναδεικνύεται το ζήτημα της ποσόστωσης καθώς οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι είναι απαραίτητη η λήψη διορθωτικών κινήσεων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ενυπάρχουσες αδικίες.

Σε σχέση τώρα με το ζήτημα του αν το δείγμα θεωρεί ότι χρήζει επιμόρφωσης επί του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης αλλά και εν γένει επί του ζητήματος της αξιολόγησης αξίζει να σημειωθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων σχολικών διευθυντών και σχολικών συμβούλων, τουτέστιν 8 στους 10, κρίνει ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση από «λίγο» έως «πάρα πολύ».

Το δείγμα θεωρεί ότι μέσω του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης δύναται να μεταβληθεί ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και του σχολικού συμβούλου. Ανάμεσα στους λόγους τεκμηρίωσης αυτής της πεποίθησης του δείγματος αναφέρεται ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης αναιρεί σε σημαίνοντα βαθμό το ρόλο του σχολικού συμβούλου αλλά και κατ' επέκταση του σχολικού διευθυντή όπου από συμβουλευτικός δύναται να μετατραπεί σε ελεγκτικός, γραφειοκρατικός χωρίς να καταφέρνει να υπηρετεί τους ρόλους τους οποίους θα έπρεπε να υπηρετεί. Συνεκδοχικά, μέσω της εφαρμογής της ποσόστωσης ελλοχεύει ο κίνδυνος απώλειας του ρόλου του σχολικού διευθυντή και η αντικατάστασή του με το ρόλο του αξιολογητή.

Επιπλέον, το δείγμα εστιάζει σε αναλογία 6 προς 10 στο ότι η γνώμη τόσο του σχολικού διευθυντή όσο και του σχολικού συμβούλου πρέπει να συμπεριλαμβάνεται κατά «πολύ» στην τελική αξιολόγηση καθώς εκείνοι είναι οι οποίοι από το νόμο φέρουν και την κύρια ευθύνη της αξιολόγησης.

Αξιοσημείωτο παράλληλα κρίνεται ότι μια εξαιρετικά σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων, δηλαδή 5 στους 10, θεωρούν ότι η γνώμη των μαθητών οι οποίοι και συνιστούν και τους κύριους αποδέκτες των εκπαιδευτικών πεπραγμένων δεν θα πρέπει να λαμβάνεται καθόλου υπόψη στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης καθώς συνομολογούν ότι η Ελληνική εκπαίδευση στερείται κουλτούρας αξιολόγησης.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας κατέδειξαν ότι 9 στους 10 ερωτώμενους πιστεύουν ότι από «λίγο» έως «πάρα πολύ» το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης επιδέχεται βελτιώσεων και προσθηκών.

6.2 Εισηγήσεις

Κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων της έρευνας ο διευθυντής του σχολείου είναι αδύνατον να είναι εκείνος ο οποίος θα προβαίνει σε κρίσεις έναντι των συναδέλφων με τους οποίους έρχεται καθημερινά σε επαφή. Αυτή η διαδικασία δηλαδή συνεπάγεται τη δημιουργία άσχημου κλίματος στο σχολείο και απώλειας του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Παράλληλα, οι ερωτώμενοι εστιάζουν στην ενδεχόμενη έλλειψη κατάλληλων προσώπων για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης εξαιτίας της απουσίας σχετικής εμπειρίας και προγενέστερης γνώσης.

Αναπόδραστα το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει βελτιώσεων και προσθηκών σε σχέση τόσο με τις ποσοτώσεις όσο και με το φλέγον ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπου θα αξιολογηθούν ως ανεπαρκείς. Ταυτόχρονα, το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρήζει βελτιώσεων ως προς το ζήτημα των προσώπων τα οποία θα επιλεγούν για να προβούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Συνακολούθως, προτείνεται από το δείγμα η έναρξη διαδικασίας αποσύνδεσης της αξιολόγησης από το νευραλγικής σημασίας θέμα των μισθολογικών αποδοχών.

Προτείνεται δηλαδή η δημιουργία των προσηκουσών προϋποθέσεων αποκατάστασης της εικόνας της αξιολόγησης στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και η δημιουργία εν συνεχεία ενός είδους αξιολόγησης με κύριο συνεργατικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα και περισσότερο συναφή με το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχέση διδάσκοντα και διδασκομένου θα έπρεπε να είναι επί της ουσίας αμφίδρομη, ισότιμη και να διαπνέεται από στοιχεία αμοιβαίου σεβασμού τους ενός ως προς την προσωπικότητα του άλλου ενδιαφέρουσα μελλοντική πρόταση μελέτης θα μπορούσε κάλλιστα να αποτελέσει το ζήτημα της διερεύνησης των στάσεων του δείγματος των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και των γονέων τους σε σχέση με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι εκπαιδευόμενοι δηλαδή οι οποίοι συνεχώς και αδιαλείπτως υπόκεινται σε αξιολόγηση θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετηθούν σε σχέση με το ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις τους πάνω στην ενδεχόμενη ή μη αναγκαιότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους. Ταυτόχρονα, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να μελετηθούν και οι απόψεις των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αδήριτη ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα των παροχών του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας

Γενικά η διεξαγωγή της έρευνας κύλησε απρόσκοπτα σε όλο το φάσμα διεξαγωγής της χωρίς ιδιαίτερα σημαίνοντα εμπόδια. Μοναδικά σημεία, βέβαια στα οποία ανέκυψε κάποια σχετική δυσκολία συνιστούν η εύρεση του προσήκοντα χρόνου από μέρους των συμμετεχόντων προκειμένου να απαντήσουν τα ερωτηματολόγια δεδομένου του ότι τόσο οι σχολικοί διευθυντές όσο και οι σχολικοί σύμβουλοι όπου αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ήταν άτομα ιδιαίτερα πολυάσχολα και αναγκασμένα να ανταπεξέλθουν σε σημαίνοντα φόρτο εργασίας.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την σχετική εφεκτικότητα κάποιων ερωτώμενων να δώσουν επαρκώς αναλυτικές απαντήσεις ενδεχομένως και αρκούντως ειλικρινείς στα καίρια ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του παραγομένου εξ' αυτών έργου τους. Πολλές φορές δηλαδή φαίνεται πως το δείγμα παρουσιάζει μια ομοθυμία προκειμένου να προστατεύσει τον κλάδο του και σε κάποια σημεία είναι σαν να στερείται αυτοκριτικής διάθεσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

1. Barth, R. S., (2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Cawelti, G., (2004), Fall. What is the Role of Principals in High-Performing School Districts? *Journal for Effective Schools*, pp. 7-12.
3. Danielson, C., (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (1st edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
4. Daresh, J., & Male, T., (2000). Crossing the Boundary into Leadership: Experiences of Newly Appointed British headteachers and American Principals', *Educational Management and Administration*, Vol. 28, No. 1, pp. 89–101.
5. Day, C., (2000). Beyond Transformational Leadership. *Educational Leadership*, Vol. 57, pp. 56-59.
6. Dessler, G., (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Τάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
7. Donaldson, G. A., (2006). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose, and Practice*. New York: Teachers College Press.
8. Gorard S., (2006). Value-Added is of Little Value, *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, pp. 233-241.
9. Gorard, S., (2008). Who is Missing from Higher Education? *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38, No. 3, pp. 421- 437.
10. Gorard S. 2012. Experiencing Fairness at School: An International Study, *International Journal of Educational Research*.
11. Greenwood, R. 1996. Leadership Theory: A Historical Look at its Evolution. *The Journal of Leadership Studies*, 3(1), pp. 3-16.

12. Heck, R. 1992. Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol.14, No. 1, pp. 21-34.
13. Hogan, R., Gordon, J. C., & Hogan, J., (1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, Vol 49, No. 6, pp. 493-504.
14. Johnson, R. B., Onwuegbuzie ,J. A., & Toward, A. L., (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, Sage Publications, Vol. 1, No. 2, pp.112-134.
15. Kinnear, C.T., & Taylor, R. J., (1996). *Marketing Research An Applied Approach*, (5th Ed). United States of America: McGraw-Hill.
16. Lashway, L., (2003). Role of the School Leader: Trends and Issues. Retrieved from ERIC Clearinghouse, Educational Management. (ED479933).
17. Leithwood, K., (1994). *Leadership for School Restructuring*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 30, No. 4, pp. 498-518.
18. Leithwood, K., & Riehl, C., (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Temple University Laboratory for Student Success.
19. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D., (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 1, pp. 27-42.
20. Lengeling, M., (1996). The Complexities of Evaluating Teachers. *Mextesol Journal*, Vol.19, No. 4, pp.15-22.
21. Lezotte, L. W., (1991). *Correlates of Effective Schools: The First and Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.
22. Mazzeo, C., (2003). *Improving Teaching and Learning by Improving School Leadership*. Paper presented at the National Governors' Association Center for Best Practices, Washington, DC.
23. McCurdy, B. L., Kunsch, C., & Reibstein, S. (2007). Secondary Prevention in the Urban School: Implementing the Behavior Education Program. *Preventing School Failure*, Vol. 51, No. 3, pp. 12-19.

24. McKernan J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, (2nd Edition). London: Kogan Page.
25. Papagueli-Vouliouris, D., (1999). Evaluation of Teacher Education in Greece - a Political Demand of Our Time. In Teacher Education in Europe in the late 1990s. *Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE) Publications*, Vol. 2, No. 2, pp. 129-137.
26. Portin, B. S. (2004). The Roles that Principals Play. *Educational Leadership*, Vol. 61, No. 7, pp.14-18.
27. Protheroe, N., (2005). Principal Leadership for School Improvement. *Principal*, Vol 84, No. 4, pp. 54-56.
28. Reynolds, J. G., & Warfield, W. R., (2010), March. Discerning the Differences Between Managers and Leaders. *The Illinois School Board Journal*, Vol. 77, pp. 61-64.
29. Senge, P. M. 1990. The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, Vol. 32, No.), pp. 7-23.
30. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R., (2002). *Supervision: A Redefinition* (7th Ed). New York: MacGraw-Hill.
31. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R., (2007). *Supervision: A Redefinition* (8th Ed). New York: McGraw- Hill.
32. Spillane, J. P., 2009, November. Managing to lead: Retraining School Leadership and Management. *Phi Delta Kappan*, Vol. 91, No. 3, pp.70-74.
33. Thomson, P., (2009). *School leadership: Heads on the block?* New York, NY: Routledge.
34. Townsend, T., (1997). What Makes Schools Effective A Comparison Between School Communities in Australia and USA, *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 311-326.
35. Waldron, N., & McLeskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 20, No. 1, pp. 58-74.
36. Walker, K., & Carr-Stewart, S., (2006) .Beginning Principals: Experiences and Images of Success', *International Studies in Educational Administration*, Vol. 34, No. 3, pp. 17-36.

37. Welch, F. C., Lindsay, S., & Halfacre, J. (2001). Quality Principals: Questions to Consider. *Principal Leadership, Vol. 1*, No. 6, pp.56-59.
38. Williams, H. S. 2009, Fall. Leadership capacity: A key to sustaining lasting improvement. *Education, 130* (1), pp. 30-41.

Ελληνόγλωσση

39. Αθανασιάδης, Χ., (2001). Τα Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, 1982-2000. Στο: Μπαγάκης, Γ., (2001). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
40. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999β). *Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Στους Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργου, Γ., Νιτσόπουλου, Β., & Χαλκιάτη, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α')*: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ε.Α.Π. σ.σ. 67-114.
41. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999γ). *Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό*. Στους Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Α., Κατσουλάκη, Στ., & Μαυρογιώργου, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β')*: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ε.Α.Π. σ.σ. 137-186.
42. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2005). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Έργου του στην Ελλάδα*. Στο συλλογικό, Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ., & Τσιάκιρος Α., (επιμ). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην, σ.σ. 39-60.
43. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
44. Αναγνωστοπούλου, Μ., (2001). Τάσεις στην Έρευνα για τον Αποτελεσματικό Διευθυντή, *Τα Εκπαιδευτικά*, σσ. 252- 262.
45. Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη.
46. Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Τεύχος 30, σ.σ. 20-23.

47. Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ., & Τζώνης, Ν., (2007). *Εργασία: Εποπτεία στην Εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Πάτρα: Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών.
48. Γεωργογιάννης, Π., και άλλοι, (2005). Διοικητική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 2, σσ. 19- 32.
49. Δεγερμεντζίδης Σ, (2005). Προς τη Συγκρότηση Διευθυντών- Μάνατζερ Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Κίνδυνοι και Προοπτικές, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 1, σσ. 41- 53.
50. Δημητρόπουλος, Ε., (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
51. Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά Τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
52. Δούκας, Χ., (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
53. Ζαμπέτα, Ε., (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
54. Θεοφιλίδης, Χ., (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
55. Θεριανός, Κ., (2007). Αξιολόγηση και Σχολείο: Παλιός και Νέος Επιθεωρητισμός, *Παιδεία και Κοινωνία, Κυριακάτικη Αυγή*, Τεύχος 20.
56. Καζαμιάς, Α. Μ., (2007). Το Προτεινόμενο Σχέδιο Αξιολόγησης: Αντιδημοκρατικό, Αντιουμανιστικό, Αντιπαιδαγωγικό, *Σημειώσεις, Ημερίδα ΟΕΛΜΕΚ & Φίλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου*.

57. Καπαχτσή, Β., (2008). Η Αξιολόγηση του Έργου του Εκπαιδευτικού - Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Απέναντι στην Αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
58. Καρατάσιος, Γ., και άλλοι, (2005). Οι Απαιτήσεις του Ρόλου του Διευθυντή Σχολικών Μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης και Β/θμιας Εκπαίδευσης σε μια Σύγχρονη Εκπαιδευτική Διαδικασία, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 1, σσ. 64- 72.
59. Κασσωτάκης, Μ., (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
60. Κουλαϊδής, Β., & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α., (2005). Διαδικασία Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Στο: Μπαγάκης, Γ., (2005). *Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Από το Έργο του Ιωσήφ Σολομών Στις Σημερινές Προσπάθειες Στην Ελλάδα και Αλλού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
61. Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Γ': Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
62. Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
63. Κουτούζης, Μ., (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παραξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Τεύχος 30, σ.σ. 28-29.
64. Κουτούζης, Μ., (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ., (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τομ. Γ': Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
65. Λιακοπούλου, Ε., (2005). Γυναίκες και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 3, σσ. 230- 239.
66. Λώλη Ε., (2005). Η Θέση, ο Ρόλος, τα Κριτήρια και η Διαδικασία Επιλογής Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στα Πλαίσια του Συστήματος Οργάνωσης και Διοίκησης της Τυπικής

Σχολικής Εκπαίδευσης, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Τόμος 1, σσ.119- 128.

67. Μαραθεύτης, Μ., (1981). Ο Διευθυντής του Σχολείου και ο Ρόλος του, Νέα Παιδεία, Τεύχος 16, σσ.45-50.
68. Μαστροδήμος, Π., (2013).: *Η Αξιολόγηση της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών και των Στελεχών Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διερεύνηση Απόψεων Εκπαιδευτικών.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
69. Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη Γραφειοκρατική Συμμόρφωση στη Μετασχηματιστική Παρέμβαση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 15, σ.σ. 11-19.
70. Μαυρογιώργος, Γ., (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
71. Μαυρογιώργος, Γ., (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπισμού. Στο Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ., (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, Ποιον και Πώς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
72. Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α': *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
73. Παμουκτσόγλου, Α., (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
74. Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α., (2005). *Σύγχρονες Τάσεις στην Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών*. Στο Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ., & Τσιάκιρος Α., (επιμ). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην, σ.σ. 61-86.
75. Πουλής Π., (1999). *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
76. Ρέππας Χ., (2006). Οι Θέσεις του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, Τεύχος 76-77, σσ. 76-85.

77. Σαΐτης Χ., Τσιαμάση Φ., & Χατζή Μ., (1997). Ο διευθυντής του Σχολείου: Manager – Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 83, σσ. 66- 77.
78. Σαΐτης, Χ., & Γουρναρόπουλος Γ., (2001). Η Αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 99, σσ.75- 89.
79. Σαΐτης, Χ., (2002α). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
80. Σαΐτης Χ., (2002β) Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχος 124, σσ. 62- 71.
81. Σαμπάνη Σ., Φερεντίνος Σ., & Δημόπουλος Γ., (2005). Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων, Το Υπάρχον Πλαίσιο Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων και ο Ρόλος του Διευθυντή: Ερευνητική Προσέγγιση, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 11, σσ. 319- 331.
82. Σιβροπούλου- Καπλάνη Ι., (2002). Ο Ρόλος του Διευθυντή στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 104, σσ. 23- 33.
83. Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Μορφές Κοινωνικού Ελέγχου και Συγκρότηση Παιδαγωγικών Υποκειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
84. Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
85. Σταθόπουλος Γ., Ο Δ/ντής Σχολικών Μονάδων Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 4, σσ. 245- 254.
86. Σταματάκης Μ., (1990). Οι Κρίσεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Κριτές και Κρινόμενοι, *Τα εκπαιδευτικά*, Τεύχος 17, σσ. 122- 128.
87. Στιβακτάκης, Ε., (2005). Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στην Α/βάθμια και Β/θμια Εκπαίδευση, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 1, σσ.170- 184.

88. Τάτσης, Γ., (2005). Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας. Το θεσμικό Πλαίσιο, ο Ρόλος της, η Στελέχωσή της, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος 1, σσ. 197- 210.
89. Τζίφας, Α., (2005). Επιλογή Στελεχών και Κομματισμός, Εφημερίδα Επενδυτής, σελ. 49 της 19- 20/11/05, Αρ. φύλλου 157.

Διαδικτυακές Αναφορές

90. Diamantes, T., (2004, September 1). An Analysis of Administrator Attitudes Toward Tasks in School Administration. *Journal of Instructional Psychology*. Διαθέσιμο στη: <http://www.thefreelibrary.com> [Ανακτήθηκε: 30 Μαρτίου 2014].
91. Λακασάς, Α., (2010). Αρνούνται την Αξιολόγηση. Εφημερίδα Καθημερινή, 12/6/2010. Διαθέσιμο στη: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_2_12/06/2010_404267 [Ανακτήθηκε: 30 Μαρτίου 2014].
92. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. 2004. Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. New York, NY: The Wallace Foundation. Διαθέσιμο στη: <http://www.wallacefoundation.org> [Ανακτήθηκε: 10 Ιανουαρίου 2014].
93. Mondo, E. (2010, February 4). Teachers' and principals' perceptions of principals' leadership effectiveness in selected Adventist schools in the Philippines. *The Free Library*. Διαθέσιμο στη: <http://www.thefreelibrary.com/Teachers-andPrincipals-PerceptionsofPrincipals-leadership...-a01074045030> [Ανακτήθηκε: 10 Ιανουαρίου 2014].
94. Organization for Economic Co-operation and Development-OECD. (2008). Education at a Glance: OECD Indicators. Διαθέσιμο στη: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> [Ανακτήθηκε: 14 Μαρτίου 2014].
95. Τζίφας, Α., (2006). Διοίκηση Σχολικών Μοναδων-Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο - Διαθέσιμο στη: srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_.pdf σσ. 1-72 [Ανακτήθηκε: 14 Μαρτίου 2014].
96. Φατούρου, Α. (2010). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η Πολιτική Οικονομία, η Ιδεολογία και τα Νέα Μοντέλα της Αξιολόγησης. Εισήγηση στην Ημερίδα ΟΛΜΕ-

ΟΕΛΜΕΚ στην Κύπρο. Διαθέσιμο στη:
<<http://paremvasilesvos.wordpress.com/2010/05/12/η-αξιολόγηση-την-εκπαίδευση-εισήγηση>> [Ανακτήθηκε: 14 Μαρτίου 2014].

97. University of Surrey, (2013). *Module 9: Introduction to Research, The Advantages and Disadvantages of Questionnaires.* Διαθέσιμο στη:
<http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/page_51.htm> [Ανακτήθηκε: 20 Μαρτίου 2013].
98. Weisberg, D., S. Sexton, J. Mulhern, and D. Keeling. 2009. *The Widget Effect: Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness.* Brooklyn, NY: The New Teacher Project. Διαθέσιμο στη: <<http://widgeteffect.org/downloads/TheWidgetEffect.pdf>>. [Ανακτήθηκε: 28 Δεκεμβρίου 2014].
99. Weiss, E., M., & Weiss, S., G., (1998). *New Directions in Teacher Evaluation*, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. Διαθέσιμο στη: <<http://www.ericdigests.org/1999-4/new.htm>> [Ανακτήθηκε: 14 Μαρτίου 2014].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης:
Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών

- Επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το φύλλο πληροφοριών για την παραπάνω μελέτη και ο ερευνητής έχει απαντήσει σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις προς την ικανοποίησή μου.
- Καταλαβαίνω ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι είμαι ελεύθερος να αποσυρθώ από την εν λόγω μελέτη οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς να πρέπει να δοθεί από εμένα κάποιος συγκεκριμένος λόγος και χωρίς αυτό να επισύρει οποιοσδήποτε συνέπειες σε βάρος μου.
- Καταλαβαίνω ότι μπορώ να αποσύρω τα στοιχεία μου από τη μελέτη οποιαδήποτε στιγμή.
- Καταλαβαίνω ότι οποιοσδήποτε πληροφορίες που καταγράφονται στην έρευνα θα παραμείνουν εμπιστευτικές και καμία πληροφορία που με προσδιορίζει δεν θα είναι δημόσια – διαθέσιμη.
- Συναινώ στο να αποτελέσω συμμετέχοντα στην προκειμένη μελέτη.
- Συναινώ στο να καταγραφώ σαν μέρος αυτής της μελέτης (διαγραφή του οποίου δεν θα χρησιμοποιηθεί) ΝΑΙ / ΟΧΙ

ΤΥΠΩΜΕΝΟ ΟΝΟΜΑ	Με το παρόν έγγραφο συναινώ να συμμετέχω στην παραπάνω μελέτη
Υπογραφή του Συμμετέχοντα	Ημερομηνία

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης έγκειται στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των διευθυντών & των σχολικών συμβούλων σε ότι άπτεται του φλέγοντος ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του έργου όπου αυτοί παράγουν. Αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης στάθηκε η ψήφιση του νέου Προεδρικού Διατάγματος, τουτέστιν του υπ' αριθμόν 152 (δημοσιευμένου στο ΦΕΚ 240/2013), το οποίο άπτεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

A' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1) Υπηρετείτε σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτήριο;

Δημόσιο εκπαιδευτήριο

Ιδιωτικό εκπαιδευτήριο

2) Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

3) Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε σε ποια από τις παρακάτω ηλικιακές κατηγορίες ανήκετε:

<30

31-40

41-50

>50

4) Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε ποιον από τους παρακάτω τίτλους σπουδών διαθέτετε:

Πτυχίο ΑΕΙ

Πτυχίο ΤΕΙ

Εξομοίωση

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5) Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε πόσα έτη προϋπηρεσίας διαθέτετε στην εκπαίδευση;

.....

6) Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε αν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε βρίσκεται σε αγροτική, αστική ή ημιαστική περιοχή;

.....

7) Θα ήθελα να μου προσδιορίσετε αν το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε είναι 6θεσιο, 12θεσιο ή περισσότερων τάξεων;

.....

B' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- 1) Σας δίνονται οι παρακάτω ενδεχόμενοι ρόλοι ενός διευθυντή ή σχολικού συμβούλου: **Παιδαγωγικός, Διοικητικός, Ρόλος Αξιολογητή, Ηγετικός, Ρόλος σε συνάρτηση με τη διαμόρφωση σχέσεων με τους γονείς κλπ. Μπορείτε να σημειώσετε σας παρακαλώ τους 3 πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας ξεκινώντας από αυτόν που θεωρείτε ιεραρχικά πιο σημαντικό.**

.....
.....
.....
.....

- 2) **Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια κίνηση που δύναται να επιφέρει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης; Αν ναι, σε ποιους τομείς κατά τη γνώμη σας;**

.....
.....
.....
.....
.....

- 3) **Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δύναται να συνδράμει στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών και αν ναι γιατί;**

.....
.....
.....
.....
.....

- 4) **Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δύναται να εξυπηρετήσει τη λογοδοσία προς τους γονείς και την κοινωνία και αν ναι γιατί;**

.....
.....
.....
.....
.....

5) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δύναται να νομιμοποιήσει τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και αν ναι γιατί;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6) Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το κριτήριο τόσο των μαθητικών επιδόσεων όσο και της δημιουργίας ευνοϊκού κλίματος στην τάξη και αν ναι γιατί; (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7) Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε ποιο βαθμό κατά την άποψή σας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το κριτήριο τόσο της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και το κριτήριο της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και αν ναι γιατί; (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν είστε ενημερος/η για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε περίπτωση καταφατικής απάντησης προσδιορίστε από ποιον φορέα/εις έχετε λάβει σχετική ενημέρωση. (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι έχετε ολοκληρωμένη άποψη για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10) Θα ήθελα να μου απαντήσετε ποια είναι η γνώμη σας για το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τεκμηριώνοντας την άποψή σας

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι χρήζετε επιμόρφωσης σε ότι άπτεται του Νέου Πλαισίου Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και εν γένει του ζητήματος της αξιολόγησης. (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αν εφαρμοστεί δύναται να μεταβάλλει τον ρόλο σας τεκμηριώνοντας την άποψη σας. (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....
.....
.....
.....
.....
.....

13) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν θεωρείτε ότι για το ζήτημα της τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και ζητήματα αξιολογήσεων προερχομένων από γονείς μαθητών του τμήματος, διευθυντή, συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μαθητές του τμήματος ή σχολικούς συμβούλους. Ποιους από τους προαναφερθέντες φορείς θεωρείτε απαραίτητους και γιατί; (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Γονείς

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Διευθυντής

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Σχολικός Σύμβουλος

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Εκπαιδευτικοί του Σχολείου

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

Μαθητές του τμήματος

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14) Θα ήθελα να μου απαντήσετε αν πιστεύετε ότι το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης χρειάζεται προσθήκες / βελτιώσεις; Εάν ναι, τι είδους; (Κυκλώστε την απάντησή σας)

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	--------	------	---------

.....

.....

.....

.....

.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΡΟΚΑΤΑΒΟΛΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!

Παράρτημα Β: ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(Δημοσιευμένο στο ΦΕΚ 240/2013)

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη: 1. Τις διατάξεις: α) της περίπτωσης β) της παραγράφου 1 του άρθρου 329 του ν. 4072/2012 «Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος Νέα εταιρική μορφή Σήματα Μεσίτες Ακινήτων Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις» (Α' 86), σε συνδυασμό με το άρθρο 32 του ν. 4115/2013 «Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» (Α' 24), την παράγραφο 24 του άρθρου 36 του ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (Α' 193), β) των άρθρων 24 έως και 27, της παραγράφου 1 του άρθρου 34 και του άρθρου 37 του ν. 682/1977 «Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων» (Α' 244) και της παραγράφου 7 του άρθρου 62 του ν.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Α' 167) και γ) του άρθρου 90 του Κώδικα νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα, που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του π.δ. 63/2005 (Α' 98). 2. Το γεγονός ότι από την εφαρμογή του παρόντος δεν προκαλείται δαπάνη. 3. Την υπ' αριθμ. 308/2013 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με πρόταση των Υπουργών Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφασίζουμε:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1 Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί

1. Οι διατάξεις του παρόντος εφαρμόζονται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στο εξής «εκπαιδευτικοί»), στους οποίους περιλαμβάνονται και όσοι υπηρετούν ως: α) περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, β) συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού, γ) προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, δ) σχολικοί σύμβουλοι,

ε) διευθυντές διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στ) διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.), ζ) προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων και νηπιαγωγείων, η) υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, θ) διευθυντές και υποδιευθυντές των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.),

ι) προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), ια) υπεύθυνοι λειτουργίας και παιδαγωγική ομάδα λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), ιβ) υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), ιγ) προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης

των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, εφόσον είναι εκπαιδευτικοί. ιδ) προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης ιε) υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ιστ) υπεύθυνοι αγωγής υγείας, ιζ) υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων, ιη) υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, ιθ) υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), κ) υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΑΗ.ΝΕ.Τ.), κα) υπεύθυνοι των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), κβ) υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων Σ.Ε.Κ. και Σχολικών Εργαστηρίων (Σ.Ε.) και κγ) οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε.

2. Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης επί των κριτηρίων που προβλέπονται στις περιπτώσεις α), β), γ) και ε) της παραγράφου 10 του άρθρου 3, ενώ η αξιολόγηση της περίπτωσης δ) συνιστά διοικητική αξιολόγηση.

3. Οι αξιολογητές που επιτελούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές που επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικοί.

4. Η χρονική περίοδος για την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ονομάζεται αξιολογητέα περίοδος και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διενεργείται η αξιολόγηση, σε πρώτο βαθμό, ονομάζεται αξιολογική περίοδος.

5. Εφεξής, όπου στο παρόν γίνεται αναφορά σε σχολικές μονάδες νοούνται και οι ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες και τα νηπιαγωγεία, καθώς και τα Σ.Ε.Κ.

Άρθρο 2 Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές

1. 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.

2. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του,

β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,

γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και

δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.

ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικού-πηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων που σχετίζονται με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και την υπαλληλική ιδιότητα.

4. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση στελέχους των περιπτώσεων α έως κγ της παρ. 1 του άρθρου 1 δεν μπορούν να ασκούν καθήκοντα αξιολογητή, αν δεν έχουν προηγουμένως επιμορφωθεί σχετικώς.

5. Με απόφαση του υπουργού καθορίζεται το περιεχόμενο και η διαδικασία της εν λόγω επιμόρφωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΡΓΑΝΑ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Άρθρο 3 **Κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας**
Για κάθε αξιολογούμενο ισχύουν κριτήρια αξιολόγησης και συντελεστής βαρύτητας ανά κατηγορία ως ακολούθως:

1. Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

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

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Εποπτεία, έλεγχος και αξιολόγηση εκπαιδευτικών της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του γραφείου συντονιστή αντίστοιχα. ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του οικείου γραφείου συντονιστή, αντίστοιχα, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή (Συντελεστής βαρύτητας 1).

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

2. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο που σχετίζεται με την οργάνωση και στήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων. (Συντελεστής βαρύτητας 1,5)

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

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή (Συντελεστής βαρύτητας 1).

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου στην περιφέρειά τους ή/και στη διεύθυνση ή υποδιεύθυνση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1).

β) Κατηγορία II - Άσκηση έργου επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1,5). αα) Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, προγραμματισμός και υλοποίησή του. ββ) Μελέτη και αντιμετώπιση θεμάτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών στη σχολική μονάδα.

γ) Κατηγορία III Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5): αα) Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. ββ) Διαδικασίες υποστήριξης και επιμόρφωσης που συνδέονται με την αξιολόγηση αλλά και πέραν αυτής.

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

4. Οι διευθυντές διευθύνσεων εκπαίδευσης αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

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

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Έλεγχος και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των υπηρεσιών των οποίων προϊστάται, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή. (Συντελεστής βαρύτητας 1).

δ) Κατηγορία IV Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

5. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5): αα) Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου. ββ) Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων.

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών. ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

γ) Κατηγορία III – Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας ή του Σ.Ε.Κ., η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 0,50).

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

ε) Κατηγορία V Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1). αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

6. Οι προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι υπεύθυνοι των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και οι προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1,5).

β) Στο κριτήριο της κατηγορίας II – Άσκηση της εποπτείας, της αξιολόγησης του προσωπικού που υπηρετεί στις δομές ευθύνης τους, όπου προβλέπεται, και, κυρίως, της αυτοαξιολόγησης των δομών ευθύνης τους και του προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1,5).

γ) Κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή (Συντελεστής βαρύτητας 1).

δ) Κατηγορίας IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

7. Οι υπεύθυνοι των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

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

β) Κατηγορία II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των μελών της παιδαγωγικής ομάδας και αυτοαξιολόγησης του Κ.Π.Ε., η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Έλεγχος και αξιολόγηση μελών της παιδαγωγικής ομάδας των εκπαιδευτικών.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων, που περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο.

γ) Κατηγορία III – Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2). αα) Προγραμματισμός της καθοδήγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης μαθητών. ββ) Υλοποίηση υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης μαθητών.

δ) Κατηγορία IV Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1). αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

8. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, οι υπεύθυνοι των Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), οι υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), οι υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) και οι υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Η κατηγορία I – Άσκηση οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1).

β) Κατηγορία II – Άσκηση έργου επιστημονικής – παιδαγωγικής ενημέρωσης, καθοδήγησης ή/και επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2): αα) Προγραμματισμός έγκαιρης ενημέρωσης, καθοδήγησης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. ββ) Υλοποίηση ενημέρωσης, υποστήριξης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

γ) Κατηγορία III – Άσκηση έργου αυτοαξιολόγησης, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

δ) Κατηγορία IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

9. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι αναπληρωτές υπεύθυνοι των Κ.Π.Ε., οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε. αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο που σχετίζεται, κυρίως, με τον τρόπο υποστήριξης του έργου του διευθυντή και αναπλήρωσής του (Συντελεστής βαρύτητας 1):

β) Οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε. πέραν της αξιολόγησης στο ανωτέρω κριτήριο, υπόκεινται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τα κριτήρια που προβλέπονται στις περιπτώσεις α), β), γ) και ε) της επόμενης παραγράφου.

10. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75): αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες. ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη. γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

β) Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,50): αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας. ββ) Στόχοι και περιεχόμενο. γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γ) Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,25): αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία. ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης. δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

δ) Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50): αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις. ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της. γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

ε) Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

11. Οι συντελεστές βαρύτητας των κριτηρίων αξιολόγησης των **ιδιωτικών εκπαιδευτικών** είναι ίδιοι με τους συντελεστές της προηγούμενης παραγράφου που αφορά στους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης.

12. Οι εκπαιδευτικοί που είναι **αποσπασμένοι στην Κ.Υ. ή σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες ή σε δομές του Υ.ΠΑΙ.Θ. και δεν ασκούν διοικητικά καθήκοντα** αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:

α) Κατηγορία I – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο που σχετίζεται με την τήρηση των τυπικών υπαλληλικών υποχρεώσεων και τη συμμετοχή στη λειτουργία της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας καθώς και στην αυτο-αξιολόγησή της. (Συντελεστής βαρύτητας 3):

β) Κατηγορία II – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Άρθρο 4Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης

1. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από δύο Γεν. Διευθυντές του Υπουργείου και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο του Ι.Ε.Π.

β) Οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τον αρμόδιο για θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό Ειδικό ή Γενικό Γραμματέα Υ.ΠΑΙ.Θ. και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο ή τον Αντιπρόεδρο του Ι.Ε.Π.

γ) Οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης (ΕΠΚΑ) αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο του Ι.Ε.Π.

δ) Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους προϊσταμένους ΕΠΚΑ. Η αξιολόγηση των διευθυντών και υποδιευθυντών των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αξιολόγησης στην οποία υπόκεινται ως σχολικοί σύμβουλοι, οπότε συνυπολογίζεται στους τομείς άσκησης των καθηκόντων ευθύνης τους και η ποιότητα του προσφερόμενου έργου στο Π.Ε.Κ.

ε) Οι διευθυντές διεύθυνσης εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.

στ) Οι προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.

ζ) Οι προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι υπεύθυνοι των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) και οι υπεύθυνοι των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.

η) Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι διευθυντές Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται στα κριτήρια της κατηγορίας I του άρθρου 10 παρ. 1 του παρόντος από τους διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια των κατηγοριών II, III, IV και V του άρθρου 10 του παρόντος οι διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια των κατηγοριών II, III και V του άρθρου 10 του παρόντος από τους σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης και από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας στα κριτήρια της κατηγορίας IV του άρθρου 10 του παρόντος.

θ) Οι προϊστάμενοι ολιγοθεσίων Δ.Σ. και οι προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων αξιολογούνται στα κριτήρια της κατηγορίας I του άρθρου 10 του παρόντος από τους διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια των κατηγοριών II, III, IV και V του άρθρου 10 του παρόντος από τους οικείους σχολικούς συμβούλους με τους συντελεστές βαρύτητας που προβλέπονται για τους διευθυντές σχολικής μονάδας.

ι) Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με όσα προβλέπονται παρακάτω (περίπτωση ιβ) για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης.

ια) Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, οι υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. στα ΚΕ.ΣΥ.Π., οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., οι υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. και οι υπεύθυνοι των Ε.Κ.Φ.Ε. αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από σχολικό σύμβουλο που ορίζεται, για κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις φορέων, από τον περιφερειακό διευθυντή.

ιβ) Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. της επαγγελματικής εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και των ΣΕΚ, αντίστοιχα, και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οικείους σχολικούς συμβούλους, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας και οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. από σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των ΣΕΚ, που ορίζονται από τον περιφερειακό διευθυντή.

ιγ) Με την επιφύλαξη της παραγράφου 5, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση στο Ι.Ε.Π. και σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ., οι οποίες ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολογούνται, αντίστοιχα, από τον Πρόεδρο του Ι.Ε.Π. και από τους προϊσταμένους των οικείων οργανικών μονάδων στις οποίες έχουν τοποθετηθεί, αν πρόκειται για υπηρεσία που υπάγεται απ' ευθείας σε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης, και από τους διευθυντές εκπαίδευσης σε κάθε άλλη περίπτωση. Αν η αποκεντρωμένη υπηρεσία στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν διαρθρώνεται σε υποκείμενες οργανικές μονάδες ή οι προϊστάμενοι των μονάδων αυτών δεν έχουν οριστεί ή ελλείπουν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον προϊστάμενο της αποκεντρωμένης υπηρεσίας.

ιδ) Οι διευθυντές των ιδιωτικών σχολικών μονάδων αξιολογούνται σύμφωνα με όσα προβλέπονται στην παράγραφο (η') του παρόντος άρθρου.

2. Η διοικητική αξιολόγηση των **εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες** διενεργείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί περισσότερες ώρες και σε περίπτωση ισοκατανομής ωρών από τον αρχαιότερο εκ των διευθυντών.

3α. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται από τους σχολικούς συμβούλους στην υπηρεσιακή περιφέρεια των οποίων ανήκουν οι σχολικές μονάδες. Αν οι αξιολογούμενοι υπηρετούν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν σε υπηρεσιακές περιφέρειες περισσότερων σχολικών συμβούλων, αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειας όπου υπηρετούν τις περισσότερες ώρες.

3β. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων της ειδικής αγωγής, των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.

4. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση σε σχολεία του εξωτερικού αξιολογούνται από τον συντονιστή εκπαίδευσης με τις διαδικασίες και τα κριτήρια του παρόντος. Στις περιπτώσεις όπου στη σχολική μονάδα προΐσταται διευθυντής ασκεί κανονικά το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα προβλεπόμενα κριτήρια.

5. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση στην Κ.Υ. του Υ.ΠΑΙ.Θ., στο Ι.Ε.Π. ή σε άλλες υπηρεσίες και φορείς εκπαίδευσης και ασκούν διοικητικά καθήκοντα, αξιολογούνται όπως οι δημόσιοι υπάλληλοι των υπηρεσιών και των φορέων αυτών.

Άρθρο 5 Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης

1. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο που αναφέρεται στο προηγούμενο άρθρο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός».

2. Δεδομένου ότι ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός καλύπτει φάσμα περιπτώσεων, ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής: α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

3. Ο αξιολογητής στην οικεία έκθεση αξιολόγησης αναγράφει για κάθε αξιολογούμενο κριτήριο τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και τη βαθμολογία του αξιολογούμενου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων κάθε κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 16.

Άρθρο 6 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης και των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού (άρθρο 3, παρ. 1)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας Ι – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν φροντίζουν επαρκώς για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προϊστανται, δεν μεριμνούν ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και ασκούν πλημμελώς την εκπαιδευτική πολιτική. ββ) Επαρκείς, εφόσον φροντίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προϊστανται, παρακολουθούν και ενισχύουν το έργο τους, οι μεν περιφερειακοί διευθυντές, των σχολικών συμβούλων, οι δε συντονιστές, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, μεριμνούν ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιούν με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική. γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαβαίνουν τις εντάσεις και τις δυσλειτουργίες και διαμεσολαβούν για την επίλυση των προβλημάτων με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχουν πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργούν εξαιρετικό οργανωτικό κλίμα, ενώ παράλληλα, εισηγούνται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνουν στους ανωτέρους τους τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο της εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της οικείας διοικητικής τους περιφέρειας εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν εποπτεύουν επαρκώς και αξιοποιούν πλημμελώς τις κείμενες διατάξεις για την αξιολόγηση των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν σε οργανικές μονάδες των υπηρεσιών τους καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως είναι, για τους μεν περιφερειακούς διευθυντές, οι προϊστάμενοι επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης, για τους δε συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων. ββ) Επαρκείς, εφόσον εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν, ανατροφοδοτούν και στηρίζουν ανάλογα, και αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους που υπηρετούν σε μονάδες των υπηρεσιών τους καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης που προΐστανται υποκείμενων υπηρεσιών, με αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.), και σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια που απορρέουν από τον ρόλο και τις αρμοδιότητές τους και προβλέπονται στις κείμενες διατάξεις. γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαμβάνουν τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της εποπτείας και αξιολόγησης και διαμεσολαβούν με οξύνιοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσουν. δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, προβαίνουν σε μετααξιολογικές αναλύσεις της διαδικασίας αξιολόγησης και αναζητούν και εισηγούνται στους ανωτέρους τους πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων και τεκμηριωμένης αποτίμησής τους οι αξιολογούμενοι εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν μεριμνούν επαρκώς και εμπρόθεσμα για την αυτοαξιολόγηση των υπηρεσιών τους ή/και δεν τεκμηριώνουν την αποτίμηση των αποτελεσμάτων. ββ) Επαρκείς, εφόσον οργανώνουν με αποτελεσματικό τρόπο την αυτοαξιολόγηση των υπηρεσιών που προΐστανται, προγραμματίζουν και υλοποιούν δράσεις με τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα. γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαμβάνουν τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αυτοαξιολόγησης και διαμεσολαβούν με οξύνιοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσουν. δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, αναζητούν, εφαρμόζουν και εισηγούνται στους ανωτέρους τους πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης των υπηρεσιών τους.

3. Στην κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο περιφερειακός διευθυντής και ο συντονιστής υπόκεινται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) ελλιπείς, εφόσον δεν αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές προεκτάσεις των διοικητικών πράξεων και, επιπλέον, δεν φροντίζουν επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συνεργατικού παιδαγωγικού κλίματος, δεν ενθαρρύνουν τους διευθυντές Διευθύνσεων και τους λοιπούς προϊσταμένους εκπαιδευτικών δομών της Περιφέρειας, τους διοικητικούς υπαλλήλους στο να

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υλοποιούν καινοτομίες ή δεν προλαμβάνουν ή δεν αμβλύνουν εντάσεις στις εποπτευόμενες μονάδες και διοικητικές δομές. ββ) επαρκείς, εφόσον συνυπολογίζουν στις διοικητικές του πράξεις και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις και, επιπλέον, φροντίζουν επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συνεργατικού παιδαγωγικού κλίματος, ενθαρρύνουν τους διευθυντές Διευθύνσεων και τους λοιπούς προϊσταμένους εκπαιδευτικών δομών της διεύθυνσης και διοικητικούς υπαλλήλους στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες και δημιουργούν ή προλαμβάνουν ή αμβλύνουν εντάσεις στις εποπτευόμενες μονάδες και διοικητικές δομές. γγ) πολύ καλοί, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων της ανωτέρω υποπερίπτωσης προσδίδουν όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στις εποπτευόμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές και ενθαρρύνουν την παιδαγωγική οπτική των θεμάτων και στηρίζουν διοικητικά και οργανωτικά τις θεσμοθετημένες και εκπαιδευτικές καινοτομίες. δδ) εξαιρετικοί, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων των δύο ανωτέρω υποπεριπτώσεων, στηρίζουν τις εποπτευόμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές και διασφαλίζουν τη γενικότερη αποτελεσματικότητά τους σε τομείς αιχμής της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού αξιολογούνται με κριτήρια τα οποία διακρίνονται σε (α) κριτήρια τυπικών προσόντων και επιστημονικής ανάπτυξης και (β) κριτήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία διακρίνονται σε (β1) κριτήρια επιμόρφωσης, (β2) κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης.

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Επαρκείς, δεδομένου ότι είχαν όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκαν. ββ) Πολύ καλοί, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό τους δύο (2) τουλάχιστον από τις κάτωθι προϋποθέσεις: i) έχουν δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή ισότιμο πτυχίο αλλοδαπής, ii) έχουν πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης, iii) έχουν δίπλωμα σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία,

iv) διαθέτουν πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου, v) γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999(Φ.Ε.Κ. Α' 186), όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 13 παρ. 19 του ν. 3149/2003 (Α' 141)». γγ) Εξαιρετικοί, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό τους-α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή-β) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κ.λπ.

β) Στα κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι αξιολογούμενοι εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού με βάση τα εξής υποκριτήρια: (β1) υποκριτήρια επιμόρφωσης, (β2) υποκριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) υποκριτήρια γενικής εκπαιδευτικής δράσης.

Τα επιμέρους υποκριτήρια περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία: β1) επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση: i) Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ή Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ). ii) Ετήσια επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΑΕΙ, ΠΑΚΕ, κ.λπ.). iii) Εξάμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα. iv) Τρίμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΠΕΚ, ΕΚ ΔΔΑ, κ.λπ.). v) Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. vi)

Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα 30 ωρών και άνω. vii) Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα έως 30 ώρες. viii) Επιμορφωτικές ημερίδες στελεχών εκπαίδευσης, αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών φορέων, Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ή επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών.

β2) άσκηση καθηκόντων ευθύνης. i) Άσκηση καθηκόντων στελέχους εκπαίδευσης. ii) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ). iii) Άσκηση καθηκόντων μέντορα. iv) Συμμετοχή σε προγράμματα του Υπουργείου (π.χ. ΣΕΠΠΕ). i) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών ή Υπευθύνου μαθητικών θεμάτων ii) Άσκηση καθηκόντων υπευθύνου ΚΕΔΔΥ ή ΚΠΕ. iii) Άσκηση καθηκόντων υπευθύνου προγραμμάτων (Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτισμού κ.λπ.). iv) Άσκηση καθηκόντων ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ή ΕΚΦΕ. v) Άσκηση καθηκόντων διευθύνοντος συμβούλου ή μέλους Δ.Σ. σε οργανισμούς εποπτευόμενους από το Υ.ΠΑΙ.Θ. vi) Μέλος υπηρεσιακού Συμβουλίου ή Συμβουλίου Επιλογής προσωπικού. vii) Μέλος Κεντρικής Επιτροπής Πανελλαδικών Εξετάσεων, ή Πρόεδρος Βαθμολογικού Κέντρου Πανελλαδικών Εξετάσεων, Μέλος Επιτροπής Βαθμολογικού ή Πρόεδρος Ειδικού Εξεταστικού Κέντρου Πανελλαδικών Εξετάσεων ή βαθμολογητής/εξεταστής, ή μέλος γραμ ατείας κέντρου. v) Συμμετοχή σε διοικητικά συμβούλια επιστημονικών σωματείων ή ενώσεων της ειδικότητάς τους. vi) Μέλος Σχολικής Επιτροπής, Δημοτικής Επιτροπής ή Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας.

β3) Γενική Επιστημονική και εκπαιδευτική δράση i) Συμμετοχή σε δράσεις που προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία ή εκπαιδευτική κοινότητα π.χ. δράσεις Αριστείας. ii) Συμμετοχή σε δειγματικές διδασκαλίες των ΠΕΚ ή επιμορφωτικές ημερίδες δημοσίων φορέων. iii) Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές ημερίδες ως εισηγητής/επιμορφωτής. iv) Επιμορφωτής σε εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε φορείς όπως ΑΕΙ/ΤΕΙ, ΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, ΠΙ, ΟΕΠΕΚ, ΙΕΠ κ.λπ. v) Διδασκαλία σε ΑΕΙ/ΤΕΙ (v. 407). vi) Συμμετοχή σε δημοσιευμένες εκπαιδευτικές έρευνες. vii) Εισήγηση σε Επιστημονικά Συνέδρια με πρακτικά. viii) Δημοσίευση άρθρων σε Επιστημονικά Περιοδικά με κριτές. ix) Συμμετοχή σε ομάδες σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών. x) Μέλος οργανωτικής ή επιστημονικής επιτροπής επιστημονικών ημερίδων ή συνεδρίων οργανωμένων από Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., επιστημονικές ενώσεις και επιμορφωτικούς φορείς. xi) Μέλος συγγραφής Διδακτικών εγχειριδίων ή σχολικού εποπτικού υλικού. xii) Συμμετοχή σε ομάδες κρίσης Διδακτικών εγχειριδίων ή σχολικού εποπτικού υλικού. xiii) Συγγραφέας Βιβλίου, Επιμελητής βιβλίου ή πρακτικών επιστημονικών συνεδρίων με κριτές. xiv) Συμμετοχή στην υλοποίηση ενός (1), τουλάχιστον, καινοτόμου προγράμματος σε συνεργασία ή υπό την εποπτεία ή αιγίδα ελληνικών ή διεθνών επιστημονικών φορέων.

αα) Ελλιπείς, εφόσον έχουν κάτω των έξι (6) από τα προαναφερόμενα στοιχεία ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

ββ) Επαρκείς, εφόσον συνολικά έχουν έξι (6) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα στοιχεία ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

γγ) Πολύ καλοί, εφόσον συνολικά έχουν επτά (7) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα στοιχεία προερχόμενα από δύο (2) τουλάχιστον επιμέρους υποκριτήρια ή οκτώ (8) συνολικά στοιχεία ανεξαρτήτως υποκριτηρίων, που δηλώνουν συνεχή φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη.

δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον συνολικά έχουν εννέα (9) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα στοιχεία προερχόμενα από τα τρία (3) επιμέρους υποκριτήρια ή δεκατρία (13) συνολικά στοιχεία ανεξαρτήτως υποκριτηρίων.

Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των αξιολογούμενων για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 7 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης (άρθρο 3, παρ. 2)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου που αφορά στην οργάνωση και στήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων ο αξιολογούμενος προϊστάμενος τμήματος επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και έγκαιρα για την οργάνωση, την επικοινωνία, την υποστήριξη και την παρακολούθηση του έργου των σχολικών συμβούλων και ανταποκρίνεται πλημμελώς στις ανάγκες που ανακύπτουν στο έργο των σχολικών συμβούλων.

ββ) Επαρκής, εφόσον οργανώνει, παρακολουθεί και ενισχύει το έργο των σχολικών συμβούλων, επικοινωνεί συχνά, φροντίζει να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες των σχολικών συμβούλων, μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιεί με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, στηρίζει εμπράκτως μέσω του συντονισμού των Σχολικών Συμβούλων τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, προβλέπει και προλαβαίνει εντάσεις και δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, συμβάλλει στη δημιουργία αποδοτικού οργανωτικού κλίματος και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

2. Στο κριτήριο της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων ο αξιολογούμενος προϊστάμενος τμήματος επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν εποπτεύει επαρκώς και έγκαιρα και αξιοποιεί πλημμελώς και χωρίς τεκμηρίωση τις κείμενες διατάξεις για την αξιολόγηση των σχολικών συμβούλων της περιφέρειάς του.

ββ) Επαρκής, εφόσον εποπτεύει, συντονίζει, ανατροφοδοτεί και στηρίζει ανάλογα και αξιολογεί τους σχολικούς συμβούλους της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο και με τη χρήση τεκμηρίων, από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.), σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια που απορρέουν από τον ρόλο και τις αρμοδιότητές του και προβλέπονται στις κείμενες διατάξεις.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαβαίνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος εποπτείας και αξιολόγησης και διαμεσολαβεί με οξύνια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, προβαίνει σε μετααξιολογικές αναλύσεις των διαδικασιών εποπτείας και αξιολόγησης, αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

3. Στην κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο προϊστάμενος ΕΠΚΑ υπόκειται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα

περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού σύμφωνα με τα κριτήρια της παραγράφου 3 του άρθρου 6 προσαρμοσμένα στους ρόλους και το πλαίσιο λειτουργίας του.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ο προϊστάμενος ΕΠΚΑ αξιολογείται με τα κριτήρια της παραγράφου 4 του άρθρου 6.

Άρθρο 8 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των σχολικών συμβούλων και διευθυντών και υποδιευθυντών Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) (άρθρο 3, παρ. 3)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου στην περιφέρειά τους ή/ και στη διεύθυνση ή υποδιεύθυνση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) ο σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και έγκαιρα για την οργάνωση, την επικοινωνία, την υποστήριξη και την παρακολούθηση του έργου των σχολικών μονάδων, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών τους στον βαθμό που ο αριθμός των σχολικών μονάδων και των γεωγραφικών αποστάσεων το επιτρέπει.

ββ) Επαρκής, εφόσον συνεργάζεται αποτελεσματικά με τις υπηρεσίες και με τα άλλα στελέχη εκπαίδευσης και, παράλληλα, οργανώνει, παρακολουθεί και ενισχύει το έργο των σχολικών μονάδων, επικοινωνεί συχνά, φροντίζει να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιεί με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική στον βαθμό που ο αριθμός των σχολικών μονάδων και των γεωγραφικών αποστάσεων το επιτρέπει.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, στηρίζει εμπράκτως τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, προβλέπει και προλαμβάνει εντάσεις και δυσλειτουργίες σε θέματα διοικητικά και οργανωτικά και τα επιλύει με αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, συμβάλλει στη δημιουργία αποδοτικού οργανωτικού κλίματος, όπου μεταξύ αυτού και των σχολικών μονάδων αλλά και μεταξύ των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του επικρατεί πνεύμα, επικοινωνίας, συνεργασίας, σύμπνοιας και παραδειγματικής αποτελεσματικότητας.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Άσκηση έργου επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της υλοποίησης, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και έγκαιρα για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (και του ωρολογίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη. ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (και του ωρολογίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας καθοδηγεί, προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και ενθαρρύνει και στηρίζει εμπράκτως την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση

θεσμοθετημένων εκ παιδευτικών καινοτομιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας, οργάνωσης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

β) Στο κριτήριο της μελέτης και αντιμετώπισης θεμάτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά ή ασχολείται πλημμελώς με ζητήματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη. ββ) Επαρκής εφόσον μεριμνά ή ασχολείται ικανοποιητικά με ζητήματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας υποστηρίζει, καθοδηγεί και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων παιδαγωγικής ευθύνης του, που αποβλέπουν στην αναβάθμιση του επιπέδου της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της συμπεριφοράς και της σχολικής ζωής των μαθητών, ώστε να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται εγκαίρως φαινόμενα ανάρμοστης συμπεριφοράς, σχολικής βίας και διακρίσεων, αλλά και μορφών υποकुουλτούρας που αναιρούν την ουσία της παιδείας. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, εργάζεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε καινοτόμα προγράμματα σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, την προαγωγή κοινωνικής και πολιτικής παιδείας και την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας III – Άσκηση του έργου της εποπτείας, και της αξιολόγησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο της ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών και των διαδικασιών αξιολόγησης ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν ανιχνεύει και δεν αναλύει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του και αξιολογεί πλημμελώς και χωρίς τεκμηρίωση τους εκπαιδευτικούς. ββ) Επαρκής, εφόσον ανιχνεύει και αναλύει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών των σχολικών μονάδων ευθύνης του, και παράλληλα εποπτεύει σε τακτά χρονικά διαστήματα και παρακολουθεί το έργο των εκπαιδευτικών, ώστε η αξιολόγησή τους να επιτελείται με δικαιοσύνη, επάρκεια και αποτελεσματικότητα και να στηρίζεται σε τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.). γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προτείνει λύσεις για τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αξιολόγησης και διαμεσολαβεί με οξύνονια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παράλληλα αναλαμβάνει την κατάρτιση και την υλοποίηση προληπτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες και αντισταθμίζουν τις ελλείψεις μαθητών και εκπαιδευτικών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, προβαίνει σε μετααξιολογικές αναλύσεις των επιμορφωτικών αναγκών, αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

β) Στο κριτήριο της διαδικασίας υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με την αξιολόγηση, αλλά και πέραν αυτής, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος

εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται πλημμελώς στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν φροντίζει επαρκώς για την υποστήριξη και την επιμόρφωσή τους. ββ) Επαρκής, εφόσον αναλύει και μελετά τα δεδομένα της αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο να καλύψει τις επιμορφωτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιφέρειάς του και με παρόμοιο τρόπο αξιοποιεί τα ευρήματα από τη μέθοδο ανάλυσης αναγκών, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στα αιτήματα και τις ανάγκες για επιμόρφωση που δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εντάσσει στις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες του τη στήριξη των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών, τη διάχυση των καλών πρακτικών που έχει εντοπίσει, προβλέπει και προλαμβάνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της επιμόρφωσης, διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παρέχει στις σχολικές μονάδες πλαίσιο ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη φύση των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ο σχολικός σύμβουλος αξιολογείται με τα κριτήρια της παραγράφου 4 του άρθρου 6.

Άρθρο 9 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των διευθυντών εκπαίδευσης (άρθρο 3, παρ. 4)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ο αξιολογούμενος διευθυντής εκπαίδευσης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υποκείμενων αποκεντρωμένων υπηρεσιών των οποίων προϊστανται και ιδιαίτερα εφόσον ασκεί πλημμελώς ή παραμελεί τη διοικητική καθοδήγηση και εποπτεία των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην αρμοδιότητά του.

ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει ικανοποιητικά για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υποκείμενων αποκεντρωμένων υπηρεσιών των οποίων προϊσταται και ιδιαίτερα εφόσον ασκεί συστηματικά και αποτελεσματικά τη διοικητική καθοδήγηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην αρμοδιότητά του. Επίσης εφόσον μεριμνά για τη συστηματική και αποτελεσματική λειτουργία των υπηρεσιακών οργάνων (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ) και τη μισθοδοσία του προσωπικού. Συνεργάζεται με την αυτοδιοίκηση για τον συντονισμό και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει τις εντάσεις και τις δυσλειτουργίες, διαμεσολαβεί για την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων και για την επίλυση των προβλημάτων με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί αποδοτικό οργανωτικό κλίμα, ενώ, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και

εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του λειτουργικούς και αποτελεσματικούς τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, οι διευθυντές εκπαίδευσης αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο της εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της οικείας διεύθυνσης ο αξιολογούμενος διευθυντής εκπαίδευσης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν εποπτεύει, δεν ελέγχει και δεν αξιολογεί επαρκώς και με τεκμηριωμένο τρόπο τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπάλληλους της διεύθυνσης που προϊσταται καθώς και τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπάλληλους που υπηρετούν στις υποκείμενες υπηρεσίες της περιφέρειάς του. ββ) Επαρκής, εφόσον εποπτεύει, ελέγχει, συντονίζει, ανατροφοδοτεί και στηρίζει ανάλογα και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπάλληλους της διεύθυνσης που προϊσταται καθώς και των υποκειμένων υπηρεσιών της περιφέρειάς του, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.) σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια που απορρέουν από τον ρόλο και τις αρμοδιότητές του. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαβαίνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αξιολόγησης και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, προβαίνει σε μετααξιολογικές αναλύσεις των διαδικασιών εποπτείας και αξιολόγησης και αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή και καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης και διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης της διεύθυνσης της οποίας προϊσταται, ο αξιολογούμενος διευθυντής εκπαίδευσης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά επαρκώς και εμπρόθεσμα για την αυτοαξιολόγηση της υπηρεσίας στην οποία προϊσταται. ββ) Επαρκής, εφόσον οργανώνει και υλοποιεί επαρκώς με τεκμηριωμένα αποτελεσματικό τρόπο την αυτοαξιολόγηση της υπηρεσίας στην οποία προϊσταται. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αυτοαξιολόγησης, διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παρέχει πλαίσιο ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή και καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίηση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της υπηρεσίας του.

3. Στην κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο διευθυντής διεύθυνσης υπόκειται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού σύμφωνα με τα κριτήρια της παραγράφου 3 του άρθρου 6 προσαρμοσμένα στους ρόλους και στο πλαίσιο λειτουργίας του.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με κριτήρια τα οποία διακρίνονται σε (α) κριτήρια τυπικών προσόντων και επιστημονικής ανάπτυξης και (β) σε κριτήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία διακρίνονται σε (β1) κριτήρια επιμόρφωσης, (β2) κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης.

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Επαρκής, δεδομένου ότι είχε όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκε. ββ) Πολύ καλός, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2) τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις: -i) έχει δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή αναγνωρισμένο πτυχίο αλλοδαπής. -ii) έχει πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. -iii) έχει δίπλωμα σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία. -iv) διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου. -v) γνωρίζει μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999. γγ) Εξαιρετικός, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό του α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή β) είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κ.λπ.

β) Στα κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού με βάση τα εξής κριτήρια: (β1) κριτήρια επιμόρφωσης, (β2) κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) κριτήρια γενικής εκπαιδευτικής δράσης, όπως αυτά παρατίθενται στην παράγραφο 4 του άρθρου 6.

Με βάση αυτά κρίνεται ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον έχει κάτω των τεσσάρων (4) από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου. ββ) Επαρκής, εφόσον συνολικά έχει τέσσερα (4) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου. γγ) Πολύ καλός, εφόσον συνολικά έχει πέντε (5) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από δύο (2) τουλάχιστον επιμέρους υποκριτήρια ή επτά (7) συνολικά ανεξαρτήτως υποκριτηρίων, που δηλώνουν συνεχή φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον συνολικά έχει επτά (7) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα, προερχόμενα από τους δύο (2) επιμέρους υποτομείς, ή έντεκα (11) συνολικά κριτήρια ανεξαρτήτως υποκριτηρίων. Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον του αξιολογούμενου για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 10 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των διευθυντών σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) (άρθρο 3, παρ. 5)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας Ι – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, οι διευθυντές σχολικών μονάδων ή Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του τρόπου υλοποίησης του νομοθετικού πλαισίου ο αξιολογούμενος διευθυντής σχολικής μονάδας εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον αρκείται στην τυπική και διεκπεραιωτική τήρηση του ισχύοντος νομοθετικού και ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων χωρίς να αξιοποιεί ούτε κατ' ελάχιστον τις δυνατότητες αποδοτικής οργάνωσης και διοίκησης. ββ) Επαρκής, εφόσον τηρεί απαρέγκλιτα το προβλεπόμενο σχολικό ωράριο και το ωρολόγιο πρόγραμμα, συγκαλεί τακτικά τα συλλογικά όργανα, αξιοποιεί αποδοτικά τις δυνατότητες οργάνωσης και διοίκησης, μεριμνά ιδιαίτερα για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών καθώς και για την τακτική και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων και, γενικώς, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες του νομοθετικού πλαισίου. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, εκτός των προϋποθέσεων της προηγούμενης περίπτωσης, ασκεί με δημοκρατικό τρόπο τη διευθυντική του εξουσία, ενημερώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για κάθε θεσμική αλλαγή και παρέχει ανάλογες διευκρινίσεις, παρακολουθεί την ορθή εφαρμογή των εγκυκλίων, στηρίζει εμπράκτως τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, εμπλέκει ενεργά τα μέλη του συλλόγου στις

δράσεις του σχολείου, παρέχοντας πεδίο πρωτοβουλιών εντός του θεσμικού πλαισίου. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εισηγείται καινοτομικές ή άλλων ειδών προσεγγίσεις που θεωρεί ότι μπορούν να βελτιώσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων.

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης του έργου του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας ο αξιολογούμενος διευθυντής σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον διαχειρίζεται πλημμελώς ή με ακατάλληλο τρόπο τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας. ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά για την οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας και τη γραμματειακή λειτουργία της, την ανταπόκρισή της στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων καθώς και για την ορθολογική και δίκαιη κατανομή και τον συντονισμό του μη διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. γγ) Πολύ καλός, εφόσον μεριμνά για πρόβλεψη έγκαιρης διευθέτησης και διεκπεραίωσης του μη διδακτικού έργου που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί, και συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς με σκοπό την καλύτερη και πιο αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μεριμνά για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους και διοικεί αποκεντρωτικά, εκχωρώντας αρμοδιότητες, εκτός από τον υποδιευθυντή και σε άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, προς τους οποίους παρέχει ρητές οδηγίες και κατευθύνσεις και το έργο των οποίων στηρίζει συστηματικά.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ή Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας του εκπαιδευτικού, ο αξιολογούμενος διευθυντής της σχολικής μονάδας εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν τεκμηριώνει και δεν θεμελιώνει την αξιολογική του κρίση με επίσημα στοιχεία, όπως είναι τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων ή/ και με συμπληρωματικά στοιχεία, όπως ο προσωπικός φάκελος που τηρεί και καταθέτει ο εκπαιδευτικός. ββ) Επαρκής, εφόσον τεκμηριώνει την αξιολογική του κρίση αξιοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία, όπως είναι τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων και τεκμήρια που προσκομίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και σχετίζονται με τη συνέπεια και το εν γένει μη διδακτικό έργο κάθε εκπαιδευτικού, περιγράφει τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιχειρηματολογεί για την τελική του βαθμολογική αποτίμηση και, παράλληλα, ενημερώνει εγκαίρως τους προϊσταμένους του, σχολικό σύμβουλο και διευθυντή εκπαίδευσης, για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ενημερώνει εγκαίρως τους ανωτέρους του, σχολικό σύμβουλο και διευθυντή εκπαίδευσης, όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα αλλά και για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας και, επίσης, καταθέτει προτάσεις και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων και την έμπρακτη στήριξη των προγραμματισμένων δράσεων της σχολικής μονάδας δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας και διασφαλίζει ενδοσχολικές ευκαιρίες για επιμορφώσεις, δράσεις και διασχολικές συνεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

β) Στο κριτήριο οργάνωσης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων, ο

αξιολογούμενος διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και, επίσης, εφόσον συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων, τον κατευθύνει οργανωμένα και τον καθοδηγεί στη διαδικασία αξιολόγησης των υποδομών της σχολικής μονάδας, των σχολικών βιβλίων και της αποτύπωσης των αναγκών και των προβλημάτων, στη χάραξη και υλοποίηση δράσεων, στην ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων και στην τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, επιπλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει, προλαμβάνει και διαχειρίζεται με πνεύμα δημοκρατικό τις δυσκολίες και τις πιθανές τριβές, αντιπαραθέσεις και αρνήσεις κατά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στον σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

3. Στην κατηγορία III – Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ., πέραν της αξιολόγησης στα διοικητικά κριτήρια, υπόκειται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια ανοικτού σχολικού κλίματος, δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες και δημιουργεί ή δεν προλαμβάνει ή δεν αμβλύνει εντάσεις στη σχολική μονάδα. ββ) Επαρκής, εφόσον εστιάζει στην ανάπτυξη ανοικτού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο, στην παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους, στη στήριξη των μαθητών του σχολείου σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, στην πρόληψη εντάσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας. γγ) Πολύ καλός, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων της ανωτέρω υποπερίπτωσης προσδίδει όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στη σχολική μονάδα, την οποία μετατρέπει σε «κοινότητα που μαθαίνει» και φροντίζει για την άμεση και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και για τη συνεργασία μαζί τους με στόχο την προαγωγή του επιπέδου των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων των δύο ανωτέρω υποπεριπτώσεων, στηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση που αποφέρει υψηλές επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών και διασφαλίζει τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών έχουν ενσωματωθεί τα κριτήρια των παραγράφων 2 (κατηγορία II) και 3 (κατηγορία III) του άρθρου 14 και ο διευθυντής σχολικής μονάδας ή ΣΕΚ αξιολογείται ανάλογα.

5. Στα κριτήρια της κατηγορίας V – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με κριτήρια τα οποία διακρίνονται σε (α) κριτήρια τυπικών προσόντων και επιστημονικής ανάπτυξης και (β) σε κριτήρια επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία διακρίνονται σε (β1) κριτήρια επιμόρφωσης, (β2) κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης.

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως

εξής:

αα) Επαρκής, δεδομένου ότι είχε όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκε. ββ) Πολύ καλός, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2) τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις: i) έχει δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή αναγνωρισμένο πτυχίο αλλοδαπής. ii) έχει πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης. iii) είναι κάτοχος διπλώματος σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία. iv) διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου. v) γνωρίζει μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο B2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999. γγ) Εξαιρετικός, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό του α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή β) είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κ.λπ.

β) Στα κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού με βάση τα εξής υποκριτήρια: (β1) υποκριτήρια επιμόρφωσης, (β2) υποκριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) υποκριτήρια γενικής εκπαιδευτικής δράσης, όπως αυτά παρατίθενται στην παράγραφο 4 του άρθρου 6.

Με βάση αυτά κρίνεται ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον έχει κάτω των τριών (3) από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου. ββ) Επαρκής, εφόσον συνολικά έχει τρία (3) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου. γγ) Πολύ καλός, εφόσον συνολικά έχει τέσσερα (4) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από δύο τουλάχιστον επιμέρους υποκριτήρια ή επτά (7) συνολικά ανεξαρτήτως υποκριτηρίων, που δηλώνουν συνεχή φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον συνολικά έχει έξι (6) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από τα τρία επιμέρους υποκριτήρια ή δέκα (10) συνολικά κριτήρια ανεξαρτήτως υποκριτηρίων. Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον του αξιολογούμενου για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 11 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των υπευθύνων και αναπληρωτών υπευθύνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), των υπευθύνων των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των προϊσταμένων των γραφείων νομικής υποστήριξης (άρθρο 3, παρ. 6 και 7)

Α. Οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι υπεύθυνοι των ΚΕ.ΣΥ.Π. και οι προϊστάμενοι των γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται στα παρακάτω κριτήρια:

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ο αξιολογούμενος του παρόντος άρθρου εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για την επικοινωνία, οργάνωση, υποστήριξη και παρακολούθηση του έργου όσων υπηρετούν στην υπηρεσία ή οργανική μονάδα που προϊσταται, ενώ ανταποκρίνεται πλημμελώς στις ανάγκες που ανακύπτουν στο έργο τους. ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί συχνά, παρακολουθεί και ενισχύει το έργο όσων υπηρετούν στην υπηρεσία ή οργανική μονάδα που προϊσταται, φροντίζει να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιεί με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει εντάσεις και δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνοια,

αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων συμβάλλει στη δημιουργία αποδοτικού οργανωτικού κλίματος και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

2. Στο κριτήριο της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας, της αξιολόγησης του προσωπικού που υπηρετεί στις δομές ευθύνης τους, όπου προβλέπεται, και, κυρίως, της αυτοαξιολόγησης των δομών ευθύνης τους, και του προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν εποπτεύει επαρκώς και αξιοποιεί πλημμελώς τις κείμενες διατάξεις για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση της δομής ευθύνης του. ββ) Επαρκής, εφόσον εποπτεύει, ελέγχει, συντονίζει, ανατροφοδοτεί και στηρίζει ανάλογα και αξιολογεί όσους υπηρετούν στη δομή ευθύνης του και φροντίζει επαρκώς τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της δομής ευθύνης του, προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαβαίνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της εποπτείας, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και διαμεσολαβεί με οξύνοντα, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, προβαίνει σε μετααξιολογικές αναλύσεις των διαδικασιών εποπτείας, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

3. Στην κατηγορία III – Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο αξιολογούμενος υπόκειται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού σύμφωνα με τα κριτήρια της παραγράφου 3 του άρθρου 6 προσαρμοσμένα στους ρόλους και στο πλαίσιο λειτουργίας του.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Β. Ο υπεύθυνος και ο αναπληρωτής υπεύθυνος των ΚΠΕ αξιολογούνται στα παρακάτω κριτήρια.

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται όπως προβλέπεται στην παράγραφο 1 του κεφαλαίου Α, περί των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ΚΕ.ΣΥ.Π., με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

2. Στο κριτήριο της κατηγορίας II – Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των μελών της παιδαγωγικής ομάδας που υπηρετούν στο Κ.Π.Ε., ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 10 προσαρμοσμένη στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας III – Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του προγραμματισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης μαθητών, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική

παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος. ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ασκεί το ειδικό εκπαιδευτικό του έργο και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, και παράλληλα προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν κατά την άσκηση των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στον χώρο αρμοδιότητάς του και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά εφαρμόσιμες ιδέες.

β) Στο κριτήριο της υλοποίησης της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης μαθητών ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του ή/και αδυνατεί να προσφέρει επιμορφωτική στήριξη. ββ) Επαρκής, εφόσον διερευνά τις ανάγκες για παροχή της ειδικής δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος στην περιοχή ευθύνης του και, περαιτέρω, αναλύει τα δεδομένα της έρευνας, προκειμένου, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, να καλύψει τις σχετικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει τυχόν δυσλειτουργίες της προβλεπόμενης διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μαθητών επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παρεμβαίνει με οξύνοντα, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

5. Ο αναπληρωτής υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται στις επιμέρους κατηγορίες από τον υπεύθυνο του Κ.Π.Ε. κατά αναλογία με τον υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (άρθρο 13) με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.. Παρομοίως, και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας αξιολογούνται στις επιμέρους κατηγορίες από τον υπεύθυνο του Κ.Π.Ε. κατά αναλογία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (άρθρο 14) με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

Άρθρο 12 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, των υπευθύνων και τεχνικών υπευθύνων στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΑΗ.ΝΕ.Τ.), των υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των υπευθύνων στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), καθώς και υπευθύνων των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 8)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας I Άσκηση οργανωτικού έργου, ο αξιολογούμενος του παρόντος άρθρου εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για την επικοινωνία, οργάνωση, υποστήριξη και παρακολούθηση του έργου των σχολείων ευθύνης του, ενώ ανταποκρίνεται πλημμελώς στις ανάγκες που ανακύπτουν στο έργο τους. ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί συχνά, παρακολουθεί και ενισχύει το έργο των σχολείων ευθύνης του, φροντίζει να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιεί με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει εντάσεις και δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων συμβάλλει στη δημιουργία αποδοτικού οργανωτικού κλίματος και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησής τους.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του προγραμματισμού της καθοδήγησης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος. ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του, και παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ασκεί το ειδικό εκπαιδευτικό του έργο και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, ενώ παράλληλα προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν κατά την άσκηση των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες.

β) Στο κριτήριο της υλοποίησης της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιφέρειάς του ως προς το ειδικό εκπαιδευτικό έργο που παρέχει και αδιαφορεί για την υποστήριξη και την επιμόρφωσή τους. ββ) Επαρκής, εφόσον διερευνά τις ανάγκες για παροχή της ειδικής δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος στην περιοχή ευθύνης του, και περαιτέρω αναλύει τα δεδομένα της έρευνας, προκειμένου, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, να καλύψει τις σχετικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών ευθύνης του. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της

προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει τυχόν δυσλειτουργίες της προβλεπόμενης διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μαθητών επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παρεμβαίνει με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

3. Στο κριτήριο της κατηγορίας III Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων, ο αξιολογούμενος υπεύθυνος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης του τομέα ευθύνης του. ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης του τομέα ευθύνης του και για την τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας του τομέα. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει, προλαμβάνει και διαχειρίζεται με πνεύμα δημοκρατικό τις δυσκολίες και τις πιθανές τριβές, αντιπαραθέσεις και αρνήσεις κατά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στον σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτοαξιολόγησης του τομέα ευθύνης του.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 13 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, των υπευθύνων τομέων εργαστηρίων και των υπευθύνων εργαστηρίων κατεύθυνσης (Σ.Ε.Κ.) και Σχολικού Εργαστηρίου (Σ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 9) 1.

Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου που αφορά στην υποστήριξη του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: α) Ελλιπής, εφόσον τηρεί πλημμελώς, από ουσιαστικής διοικητικής απόψεως, τον ρόλο του για τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και δεν συνεργάζεται αρμονικά και δεν αναπληρώνει επαρκώς τον διευθυντή όπου και όταν προβλέπεται. ββ) Επαρκής, εφόσον τηρεί τα βασικά του καθήκοντα, δηλαδή συνεργάζεται αρμονικά με τον διευθυντή στο έργο του καθώς και τον αναπληρώνει επαρκώς όπου και όταν προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, κατά τρόπο που να εξασφαλίζονται συνθήκες ομαλής διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον της προϋπόθεσης της προηγούμενης υποπερίπτωσης, χειρίζεται περιπτώσεις κρίσης με αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και τις ολοκληρώνει με αποτελεσματικότητα. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, ενθαρρύνει και πρωτοβουλίες και τις στηρίζει με επιτυχία.

2. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, πέραν της αξιολόγησης στα ανωτέρω κριτήρια, υπόκεινται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως και οι λοιποί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν

στις μονάδες αυτές, σύμφωνα με τα κριτήρια που προβλέπονται στις παραγράφους 1, 2, 3 και 5 του άρθρου 14.

Άρθρο 14 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών (άρθρο 3, παρ. 10)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας I του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των διαπροσωπικών σχέσεων και προσδοκιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία σχέσεων, δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, δεν διατυπώνονται, ούτε καν έμμεσα, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ αυτού και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών που προσδίδουν συνεκτικότητα στη σχολική τάξη, δηλώνει με σαφήνεια τι ελπίζει και αναμένει από τους μαθητές και ανατροφοδοτεί τις θετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων. γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτοεκτίμηση. ii) εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. iv) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του και τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατύπωση παιδαγωγικών προσδοκιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, έχει αναπτύξει στάσεις και ικανότητες συλλογικότητας, συντονισμού και θετικής διαχείρισης διαπροσωπικών διαφορών και συγκρούσεων.

β) Στο κριτήριο του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον, στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών, υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι. ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) καλλιεργεί στους μαθητές συνθήκες ανάπτυξης θετικών στάσεων προς τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα διδασκόμενα μαθήματα και προς τον ίδιο τον εαυτό τους και ενθαρρύνει με θετικές ανατροφοδοτήσεις την αναμενόμενη συμπεριφορά, τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων. ii) δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση, και iii) φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων. γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) δημιουργεί στην τάξη, με «ρητές δηλώσεις» και συμβολικά μέσα, κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας και, παράλληλα, ενθαρρύνει, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, αντιπροτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών αποφάσεων και καλλιεργεί κλίμα υπεύθυνης και συνεπούς συμπεριφοράς και αποδοχής του κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικού «άλλου», ii) εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, με στόχο να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων με βάση λογικά, αξιακά επιχειρήματα και παράθεση δεδομένων. iii) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς

όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιιεργεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων και, παράλληλα, συμμετέχει σε προγράμματα κοινωνικο-συναίσθημα τικού προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα προγράμματα ευαισθητοποίησης κατά της σχολικής βίας ή διευκόλυνσης της μετάβασης μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη.

γ) Στο κριτήριο της οργάνωσης της σχολικής τάξης ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς παραμελεί τον χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για τη θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και, κυρίως δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο. ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς διαμορφώνει, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, κατάλληλα τον χώρο, ώστε να είναι ασφαλής και παιδαγωγικά λειτουργικός (π.χ. γωνίες ενδιαφέροντος, πίνακας ανάρτησης μαθητικών εργασιών), και παράλληλα, αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες και ορίζει ο ίδιος, ή με τη συνδρομή των μαθητών, τους κανόνες της τάξης, την τήρηση των οποίων απαιτεί, χωρίς παρεκκλίσεις και αντιφάσεις, από όλους τους μαθητές. γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) εμπλέκει την πλειονότητα των μαθητών σε μαθησιακή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου. ii) δημιουργεί όρους θέσπισης και τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς, ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας, ατομικά ή σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, τους μαθητές στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη, που αναδεικνύουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών. iii) παρακολουθεί με διακριτικότητα την τήρηση των θεσπισμένων κανόνων και παρεμβαίνει μεθοδευμένα και κλιμακωτά στις παρεκκλίσεις, φροντίζοντας να μην στέλνει αντιφατικά μηνύματα. iv) ανατροφοδοτεί θετικές μορφές συμπεριφοράς και ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. v) εμπλέκει ενεργά την τάξη στην παρακολούθηση των συστηματικών παραβάσεων των κανόνων αλλά και στη θέσπιση συνεπειών, ανάλογων με την ηλικία και τη φύση του παραπτώματος, όπου τούτο είναι εφικτό. vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για την οργάνωση της σχολικής τάξης του με παιδαγωγικό τρόπο. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης: i) φροντίζει για την ομαλή ένταξη στις μαθητικές ομάδες και στη σχολική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ασχέτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, μεριμνώντας ιδιαίτερα για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης. ii) μελετά βαθύτερα τα αίτια και τις συνθήκες δύσκολων περιπτώσεων μαθητικής συμπεριφοράς ("βιογραφία" μαθητικού παραπτώματος). iii) εξετάζει ποιες από τις αντιδράσεις των μαθητών αποβλέπουν στην προσέλκυση προσοχής, αναγνώρισης, αποδοχής και δεν δρα εν θερμώ, αλλά επεξεργάζεται πλάνο για αντιμετώπισή τους, το οποίο θέτει όρια και ορίζει συνέπειες. iv) εμπλέκει και άλλους συναδέλφους στη διαμόρφωση του πλάνου για κοινή στάση και, όπου κρίνεται σκόπιμο και εφικτό, και τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο «Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας», ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία δεν λαμβάνει υπόψη ή λαμβάνει πλημμελώς και επιφανειακά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. ββ) Επαρκής, εφόσον λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και του γενικότερου εκπαιδευτικού του έργου, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών που διδάσκει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους από τη φοίτησή τους στις προηγούμενες τάξεις ή εξωσχολικές εμπειρίες. γγ) Πολύ καλός, εφόσον: i) λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό, εκτός από τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών του, την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του και, παράλληλα, έχει καλή συνολική εικόνα της μαθησιακής πορείας και ετοιμότητας της τάξης και προγραμματίζει αναλόγως, μεριμνώντας ιδιαίτερα για τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. ii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικο πολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τον συνυπολογισμό των μαθησιακών χαρακτηριστικών στη διαδικασία του προγραμματισμού ευρύτερης ενότητας μαθημάτων. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά τον προγραμματισμό ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές νόρμες της ηλικίας των μαθητών, τα γνωστικά κενά στην ύλη μαθημάτων προηγούμενων ετών, τις εννοιολογικές προϋποθέσεις κάθε θέματος και τις δυσκολίες της ηλικίας για την κατανόηση θεμάτων της διδακτέας ύλης, και έτσι προετοιμάζεται ανάλογα και, επιπλέον, σχεδιάζει και αναθέτει, σύμφωνα με τα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, ομαδικές εργασίες, όπου το κρίνει σκόπιμο και εφικτό.

β) Στο κριτήριο στόχων και περιεχομένου κατά την προετοιμασία ευρύτερης ενότητας μαθημάτων ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της. ββ) επαρκής, εφόσον: i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε τακτά χρονικά διαστήματα, προβαίνοντας, στην πορεία, στις αναγκαίες προσαρμογές. ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες κατάλληλες για την τάξη του. iii) στηρίζεται για την προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας στο πρόγραμμα σπουδών και χρησιμοποιεί συμβατικά κυρίως εκπαιδευτικά μέσα, όπως το σχολικό βιβλίο. γγ) Πολύ καλός, εφόσον: i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε μακρο-επίπεδο (έτους και ευρύτερης ενότητας) και μικρο-επίπεδο (ωριαίας διδασκαλίας), λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τις συνθήκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως αυτές αποτυπώνονται στην αυτοαξιολόγησή της. ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες για βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου και ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης. iii) φροντίζει στην ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων οι στόχοι να καλύπτουν, πέρα από τον γνωστικό τομέα, βασικές πτυχές του συναισθηματικού, του κοινωνικού και του ψυχοκινητικού τομέα, όπως είναι η θετική αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, οι στάσεις, οι αξίες, ο συντονισμός δεξιοτήτων και τεχνικών, η καλλιτεχνική έκφραση, η διαχείριση συγκρούσεων, η αποδοχή του «διαφορετικού»

και η αλληλεγγύη. iv) προβλέπει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων διαδικασίες διερευνητικής μάθησης, ατομικά και ομαδικά, αξιοποιώντας και τις διαθεματικές εργασίες του διδακτικού εγχειριδίου. v) διαφοροποιεί στόχους, μετασχηματίζει την οργάνωση και τη γλώσσα σχολικού κειμένου και το εμπλουτίζει με παραδείγματα για να καταστήσει τη διδασκαλία κατάλληλη για την τυχόν ανομοιογενή τάξη του. vi) ανατρέχει για την ενημέρωσή του επί του θέματος σε επιπρόσθετες πηγές. vii) επιλέγει επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές. viii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τον καθορισμό στόχων και περιεχομένου ευρύτερης διδακτικής ενότητας μαθημάτων. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, επιλέγει, κατά τον προγραμματισμό έτους και ευρύτερης ενότητας, κεντρικές έννοιες, ιδέες, οπτικές και δεξιότητες που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες του μαθήματος και διατυπώνει, κατά τον προγραμματισμό της ωριαίας διδασκαλίας, στόχους που προωθούν, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη μεταγνωστική ανάπτυξη και τις ικανότητες του κριτικού εγγραμματισμού και της αποτίμησης των πρακτικών εφαρμογής των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της τέχνης και της τεχνολογίας.

γ) Στο κριτήριο διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα κατά την προετοιμασία, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών και των μέσων είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της. ββ) Επαρκής, εφόσον σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων: i) ακολουθεί τη συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, που χαρακτηρίζεται από αντιστοίχιση στόχων, διδακτικών ενεργειών, εκπαιδευτικών μέσων και τρόπων αξιολόγησης με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. ii) επιλέγει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων συνδυασμό διδακτικών μορφών παρουσίασης των γνώσεων, των διαδικασιών και των δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων και σχεδιάζει διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες και τρόπους αξιολόγησης που εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και το επίπεδο των μαθητών του και, παράλληλα, προβλέπει τη χρήση συμβατικών εκπαιδευτικών μέσων όπως χάρτες, προπλάσματα, όργανα, εργαλεία και απεικονίσεις. γγ) Πολύ καλός, εφόσον σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων: i) σχεδιάζει μεικτές μορφές διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται από την εναλλαγή άμεσης προσφοράς γνώσεων και ερεθισμάτων, συστηματικής επίδειξης δεξιοτήτων, τεχνικών, διαδικασιών και χρήσης μέσων και υλικών και επεξεργασίας δεδομένων με στοιχεία προβληματισμού. ii) προβλέπει σαφείς ρόλους και διαδικασίες όπου διδάσκοντες και μαθητές, ως άτομα ή και ως μικρο-ομάδες, αλληλεπιδρούν κατά την παρουσίαση ή/και αναζήτηση δεδομένων της διδασκαλίας, στην επεξεργασία τους, στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων. iii) χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά μέσα, ακόμα και δικής του επινόησης, ανάλογων πάντοτε με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου. iv) προωθεί, με τους σχεδιασμούς του, τους γνωσιακούς στόχους (έννοιες, γενικεύσεις, γνώσεις, δεξιότητες), την κριτική και τη δημιουργική σκέψη μέσα από διαδικασίες διαχωρισμού και διασύνδεσης, ανάλυσης και σύνθεσης των δεδομένων της ενότητας σε πλαίσιο διερευνητικής μάθησης. v) προωθεί, επίσης, με τους σχεδιασμούς του, τους κοινωνικο-συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους μέσα από μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η οργάνωση των μαθητών σε συνεργαζόμενες μικρο-ομάδες μεικτής σύνθεσης ανάλογα και με την ηλικία τους. vi) προετοιμάζει και χρησιμοποιεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, εκτός από τα συμβατικά εκπαιδευτικά μέσα, και εναλλακτικά, όπως Τ.Π.Ε., εργαστήρια, πείραμα, βίντεο,

φύλλα εργασίας δικής του σύνθεσης για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. vii) προετοιμάζει και εφαρμόζει τρόπους αξιολόγησης πέρα από τους προβλεπόμενους στα σχολικά βιβλία για τις ανάγκες της τάξης του. viii) αξιοποιεί σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για την επιλογή κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, σχεδιάζει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων πρόσφορες για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου μαθησιακές δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης μεταξύ μαθητών, που συμβάλλουν στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών και ικανοτήτων κριτικού εγγραμματισμού.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας III – Διεξαγωγής της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο μαθησιακής και ψυχολογικής προετοιμασίας του μαθητή για τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον απουσιάζει κάθε μορφή ενημέρωσης και προετοιμασίας των μαθητών ή αυτή είναι ασαφής και δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές και δεν φροντίζει για τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος. ββ) Επαρκής, εφόσον: i) με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, προσανατολίζει τους μαθητές στο θέμα, στους στόχους και στη διαδικασία κάθε μαθήματος. ii) ενεργοποιεί προηγούμενη γνώση μέσω σύνδεσης με προηγούμενα μαθήματα, με εμπειρίες μαθητών και με αναγκαίες επαναλήψεις. iii) επιχειρεί και κινητοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό το μαθητικό ενδιαφέρον, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, με την ανάδειξη αποριών και επισήμανση παρανοήσεων για θέματα του περιεχομένου του μαθήματος, με τη διατύπωση «προκλητικής» ερώτησης για ασυνήθιστα, αμφισβητήσιμα, ανεξήγητα στοιχεία του θέματος, με την υπογράμμιση της σημασίας του νέου μαθήματος και τη σχέση του με προηγούμενα και επόμενα και με τη γνωστοποίηση των μαθησιακών διαδικασιών που θα ακολουθήσουν. iv) εμπλέκει στις διαδικασίες του μαθήματος προετοιμασμένους μαθητές, ενεργοποιεί το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα και διασφαλίζει γνωσιακή και ψυχολογική προετοιμασία και με τρόπους εναλλακτικούς ή και διαφορετικούς από τους παραπάνω, ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, αλλά και τις συνθήκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως αυτές αποτυπώνονται στην αυτοαξιολόγησή της. γγ) Πολύ καλός, εφόσον ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, την ηλικία και τα δεδομένα της τάξης του: i) πριν από την έναρξη του κυρίως μέρους του μαθήματος, προετοιμάζει ψυχολογικά και μαθησιακά τους μαθητές με ανάπτυξη σχετικού προβληματισμού για τον τρόπο μαθησιακής προσέγγισης των στόχων του, ανάλογα με τη φύση του θέματος. ii) αξιοποιεί, επιπλέον, κατά περίπτωση μαθήματος και ηλικίας τη σύνδεση του διδακτέου θέματος με την επικαιρότητα, με τις εμπειρίες των μαθητών και τις αναπαραστάσεις τους, όπως επίσης αξιοποιεί τη χρήση, ως προ-οργανωτών, ευρύτερων εννοιών και ιδεών καθώς και την προεπισκόπηση κάθε νέου μαθήματος με τη βοήθεια σχεδιαγραμμάτων ή εικόνων και τη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων με βάση τους τίτλους και τις εικόνες ή με όποιον άλλον τρόπο κρίνει κατάλληλο για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης και πρόσφορο για ενεργοποίηση κινήτρων και γνωσιακή προετοιμασία στο διδασκόμενο αντικείμενο. iii) δρομολογεί, με βάση τα δεδομένα της τάξης του, υψηλό επίπεδο μαθήματος με τη διατύπωση στόχων κριτικής σκέψης για την ανάδειξη σχέσεων που προωθούν τη βαθιά κατανόηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή των γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών. iv) κρατά μαθησιακά ενεργούς τους μαθητές στο σύνολό τους. v) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει

παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την ψυχολογική και μαθησιακή προετοιμασία των μαθητών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων αναφέρεται στις επιστημονικές αντιπαραθέσεις επί του διδασκτέου θέματος, στην ιστορία του, σε εμπλεκόμενα διλήμματα και στις κοινωνικο-ηθικές προεκτάσεις του, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών καθώς και την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών της τάξης του.

β) Στο κριτήριο των διδακτικών ενεργειών και εκ παιδευτικών μέσων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον κινείται εκτός στόχων ή και περιεχομένου και η διδασκαλία του δεν έχει ειρμό και συνοχή. ββ) Επαρκής, εφόσον σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων: i) διεξάγει το μάθημα, με σαφήνεια και ειρμό, εφαρμόζοντας, ανάλογα με τα δεδομένα της τάξης του, συνδυαστικά διδακτικές μορφές άμεσης παρουσίασης των γνώσεων ή επίδειξης διαδικασιών και δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και εστιάζοντας στα δεδομένα του μαθήματος που κρίνει αναγκαία και σημαντικά. ii) μεταβαίνει ομαλά, με σαφή τρόπο, από τη μία διδακτική ή μαθησιακή δραστηριότητα στην άλλη, όπως π.χ. από την επεξεργασία των δεδομένων στη διατύπωση συμπερασμάτων. iii) παρακινεί και προσπαθεί να εμπλέξει στο μάθημα πρόθυμους και μη μαθητές με ποικίλες αλληλοσχετιζόμενες και μη ερωτήσεις και τους ανατροφοδοτεί αναλόγως. iv) ανακεφαλαιώνει το διδασκόμενο μάθημα και αξιοποιεί για εμπέδωση, κατά κανόνα, αποσπασματικές ερωτήσεις ανάκλησης, εξήγησης και εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων πρακτικών και τεχνικών και ελάχιστες αλληλοσχετιζόμενες ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. v) βασίζεται, κυρίως, στη χρήση του σχολικού βιβλίου και του διδασκαλικού λόγου. vi) ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός της διδακτικής ώρας μέσα σε θετικό κλίμα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος: i) εφαρμόζει με ευελιξία διδακτικές μορφές επεξεργασίας των δεδομένων και προβληματισμού που δρομολογούν διδακτικο-μαθησιακές διαδικασίες ενεργού μάθησης για την προώθηση, ποικίλων διδακτικών στόχων κατανόησης και ερμηνείας γνώσεων, εμπέδωσης δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών, καλλιέργειας αξιών και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. ii) δεν περιορίζεται στην απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιεί ερμηνευτικό λόγο για την ανάδειξη σχέσεων και προεκτάσεων και υποβάλλει τακτικά αλληλοσχετιζόμενες και όχι αποσπασματικές ερωτήσεις. iii) λαμβάνει υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για να καθορίσει μαθησιακές δραστηριότητες. iv) ακολουθεί τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, παρακολουθεί τη συμμετοχή και κατανόηση του διδασκόμενου μαθήματος από τους μαθητές και τους ανατροφοδοτεί ανάλογα. v) ζητάει από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν. vi) χρησιμοποιεί επιπρόσθετο μαθησιοκεντρικό εκπαιδευτικό υλικό, Τ.Π.Ε. και φύλλα εργασίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. vii) κατανέμει ανάλογα τον διδακτικό χρόνο σε διαδικασίες και ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός του προβλεπόμενου χρόνου. viii) εφαρμόζει, αλλά περιστασιακά, διαθεματικές εργασίες του σχολικού βιβλίου ή δικής του επινόησης. ix) εφαρμόζει με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, όποιες άλλες διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλα. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά περίπτωση σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων: i) αξιοποιεί συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την

αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο-ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων, των διαδικασιών και των πρακτικών. ii) ενθαρρύνει, στον βαθμό που το επιτρέπει η ηλικία των μαθητών, την κριτική των πρακτικών που ακολουθούν ομάδες και θεσμοί. iii) παρέχει αυξημένα ποσοστά διδακτικού χρόνου στους μαθητές ενθαρρύνοντας τον μαθητικό λόγο για τη διατύπωση ιδεών, επεξηγήσεων, προτάσεων, ανακοινώσεων, κρίσεων, ερωτημάτων και αντιρρήσεων. iv) αξιοποιεί τα κατάλληλα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα, όπως είναι τα εργαστήρια, οι χώροι άθλησης και οι διαθεματικές εργασίες, και τις Τ.Π.Ε. για τη διαφοροποιημένη υποβοήθηση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες. v) τοποθετεί το διδασκόμενο περιεχόμενο του μαθήματος σε ευρύτερο πλαίσιο συσχέτισης. vi) εξοικειώνει τους μαθητές σταδιακά και με βάση τα δεδομένα της τάξης του με τις δομές και τα λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού, τεχνολογικού και καλλιτεχνικού λόγου.

γ) Στο κριτήριο του βαθμού κινητοποίησης των μαθησιακών διαδικασιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον αναθέτει μαθησιακές δραστηριότητες στους μαθητές χωρίς να συζητά, να διευκρινίζει και να τους κατευθύνει και χωρίς να μεριμνά για την κατανόηση και τη μάθηση. ββ) Επαρκής, εφόσον επιτυγχάνει επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές να παρακολουθούν, να απαντούν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και να συμμετέχουν, συνήθως ατομικά, σε συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, που είναι κυρίως γνωσιοκεντρικές, ενώ ο λόγος τους, οι ιδέες τους, οι δεξιότητές τους και οι εμπειρίες τους έχουν μάλλον περιορισμένη θέση στην όλη διδασκαλία. γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση και στο πλαίσιο ευρύτερης ενότητας μαθημάτων: i) οι μαθησιακές δραστηριότητες, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα και θέμα, άπτονται γνωστικών, κοινωνικών – συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων και αποβλέπουν στη διασφάλιση του βιώματος της επιτυχίας σε όλους τους μαθητές. ii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενεργοποιούν νοητικές διαδικασίες για την επεξεργασία δεδομένων, ώστε, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, να κατανοήσουν σε βάθος κεντρικές έννοιες και ιδέες, να αναζητήσουν αιτιώδεις, χρονικές, λογικές, συγκριτικές, ιεραρχικές και προθετικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις, να διατυπώσουν γενικεύσεις και αρχές και να προβούν σε κρίσεις και διεπιστημονικές και διαθεματικές συσχετίσεις. iii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, καθοδηγούμενοι, αυτενεργούν στην ανάλυση εικόνων, διαγραμμάτων και γραφημάτων, στη συσχέτιση με τις λεζάντες τους και κυρίως με το κείμενο, στην ανάλυση δομής κειμένων, στη συστηματική παρατήρηση πειραμάτων, επιδείξεων, αντικειμένων και καταστάσεων, στην ανάλυση πρωτογενών πηγών και στη συναγωγή συμπερασμάτων. iv) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με την ενθάρρυνσή του, επικοινωνούν και συνεργάζονται σε διαφοροποιημένης μορφής δραστηριότητες με συμμαθητές διαφορετικού «προφίλ» και κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης. v) οι μαθητές εμπλέκονται σε διαθεματικές εργασίες (project) για την ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων και αυτόνομης συλλογικής δράσης και διερευνητικής μάθησης. vi) οι μαθητές εμπλέκονται σε όποιες άλλες δραστηριότητες κρίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά κατάλληλες, με βάση την ηλικία τους, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης του θέματος και την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, τεχνικών, στάσεων και αξιών. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον με αποτελεσματικό τρόπο, πέραν των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, οι μαθησιακές δραστηριότητες εστιάζουν, στο πλαίσιο μαθημάτων ευρύτερης ενότητας, βάσει των

δεδομένων της συγκεκριμένης τάξης: i) σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις με ιδέες, πρακτικές και τεχνικές άλλων και με τα δεδομένα του ίδιου του αντικειμένου. ii) σε αναστοχαστική αντιπαραθεση με προσωπικές τους πρότερες γνώσεις, αντιλήψεις, ιδέες και πρακτικές. iii) στο πού, πώς, πότε και γιατί είναι σημαντικό να αξιοποιείται η νέα γνώση. iv) στην κοινωνική, ηθική και πολιτισμική διάσταση των γνώσεων και στην κριτική ανάλυση και αποτίμηση θέσεων, πρακτικών, τεχνικών και καταστάσεων με βάση αξιακά κριτήρια ηθικής, προσωπικής, πολιτισμικής και κοινωνικής φύσης, όπως είναι, π.χ. η κοινωνική δικαιοσύνη, που απαιτεί η ανάπτυξη υπεύθυνων και κριτικών πολιτών. v) στον σχεδιασμό ομαδικών διαθεματικών σχεδίων δράσης και στη διαμόρφωση πρωτότυπων προτάσεων και δημιουργικών συνθέσεων.

δ) Στο κριτήριο εμπέδωσης της νέας γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον παραλείπει την αξιολόγηση των μαθητών ή την υλοποιεί πλημμελώς ή με λανθασμένο τρόπο, όταν κυρίως, δεν λαμβάνει υπόψη του τους διδακτικούς στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του καθώς και τις ικανότητες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αλλά και τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας. ββ) Επαρκής, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος: i) χρησιμοποιεί για εμπέδωση ασκήσεις ανάκλησης και εφαρμογής του τύπου «Να συμπληρώσετε τα κενά», «Να διαγράψετε/υπογραμμίσετε ...», «Να αντιστοιχίσετε ...» και «Να λύσετε ...», «Να επαναλάβετε ...». ii) χρησιμοποιεί κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας και τους γενικότερους σκοπούς του διδακτικού αντικειμένου. iii) αναθέτει κατ' οίκον εργασίες ανάλογης έκτασης και δυσκολίας, ώστε να μπορούν από μόνοι τους όλοι οι μαθητές να τις ολοκληρώσουν. iv) διαμορφώνει θέματα για διαγωνίσματα και εξετάσεις σαφή και εντός ύλης. γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος: i) προβλέπει εναλλακτικούς τρόπους εμπέδωσης και διαφοροποιημένης αξιολόγησης γνώσεων, εννοιών, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών. ii) αξιοποιεί εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης, όπως είναι π. χ. οι περιλήψεις, τα διαγράμματα, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα γραφήματα, οι προσομοιώσεις, οι συνθέσεις, οι κατασκευές, οι δραματοποιήσεις, καθώς και ασκήσεις διατύπωσης και διασκευής προβλημάτων και μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις. iii) αξιοποιεί τα συμπεράσματά του από την αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση των μαθητών και της διδασκαλίας του. iv) αναθέτει διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες. v) διαμορφώνει για τα διαγωνίσματα θέματα σαφή, εκτεταμένου εύρους και κλιμακούμενης δυσκολίας. vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, και πρόσφορο για την εμπέδωση και την αξιολόγηση της συγκεκριμένης ενότητας. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης κατά περίπτωση στο πλαίσιο μαθημάτων ευρύτερης ενότητας: i) αναθέτει διαφοροποιημένες ασκήσεις εμπέδωσης ή και κατ' οίκον εργασίες βάσει ενδιαφερόντων, ρυθμού μάθησης και βαθμού δυσκολίας για τους μαθητές. ii) προβλέπει διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης με βάση κριτήρια που θέτει ο ίδιος ή οι μαθητές, αλλά και συνεργασίας σε μικρο-ομάδες, προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων. iii) αξιοποιεί, επικουρικά και όπου είναι εφικτό, τον φάκελο του μαθητή (portfolio). iv) αξιολογεί, περιστασιακά στη διάρκεια ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς στόχους της διδασκαλίας με κλίμακες αυτο-αξιολόγησης και αυτο-εκτίμησης, συνεντεύξεις και στοχαστικά σχόλια από τον φάκελο του μαθητή.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των τυπικών υπαλληλικών υποχρεώσεων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις. ββ) Επαρκής, εφόσον ανταποκρίνεται επαρκώς στα προβλεπόμενα καθήκοντά του και, γενικώς, λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, προσέρχεται στο σχολείο έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενημερώνει έγκαιρα για τις απουσίες των μαθητών και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πέρα από τις τυπικές του υπηρεσιακές υποχρεώσεις, συμμετέχει ενεργά με προτάσεις και πρωτοβουλίες στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμβάλλει έμπρακτα και με θετικό τρόπο στην υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μετέχει ενεργά και στηρίζει, με το έργο του, το συνολικό διοικητικό και εν γένει εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, μετέχοντας σε επιτροπές που αναλαμβάνουν δράσεις προς όφελός της.

β) Στο κριτήριο της συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει» και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησής της, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον συμμετέχει ελάχιστα ή πλημμελώς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. ββ) Επαρκής, εφόσον: i) συμμετέχει ενεργά, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησής της σχολικής μονάδας. ii) ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και διασφαλίζει τον εύρυθμο, αποτελεσματικό και παιδαγωγικοδιδασκτικό τρόπο λειτουργίας της τάξης του και της σχολικής μονάδας. iii) συμμετέχει και συμβάλλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων που προγραμματίστηκαν στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησής της. iv) επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς. γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά κανόνα: i) συνεργάζεται με συναδέλφους για την καθιέρωση κοινών κριτηρίων σε θέματα αξιολόγησης, αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών. ii) συμβάλλει ενεργά στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας. iii) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και πραγματοποιεί με επιτυχία εξωδιδασκτικές εργασίες και εκδηλώσεις της τάξης και του σχολείου. iv) συμμετέχει ενεργά στις περιοδικές συναντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών που οργανώνονται για κοινό προγραμματισμό και υλοποίηση των δράσεων που έχουν προγραμματιστεί στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης και αποβλέπουν στη βελτίωση πρακτικών και στην επίλυση κοινών προβλημάτων της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας: i) πρωτοστατεί και συμμετέχει σε συστηματικές και οργανωμένες πρωτοβουλίες τύπου «έρευνα δράσης» για την αντιμετώπιση ευρύτερης έκτασης προβλημάτων του σχολείου, όπως είναι η μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα, τα προβλήματα πειθαρχίας εντός και εκτός σχολικής τάξης, η σχολική βία και τα φαινόμενα ρατσισμού. ii) λειτουργεί ως αποτελεσματικός συντονιστής συνεργαζόμενης ομάδας εκπαιδευτικών, που αποβλέπει στη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών. ii) πρωτοστατεί για τη συμμετοχή της τάξης

του και του σχολείου σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία. iv) ανταλλάσσει με συναδέλφους επισκέψεις στις τάξεις τους και συζητούν θέματα βελτίωσης των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών τους.

γ) Στο κριτήριο της επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς και με φορείς του δημόσιου και με μη κερδοσκοπικούς του ιδιωτικού τομέα για θέματα που αφορούν άμεσα ή έμμεσα την εκπαίδευση, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής: αα) Ελλιπής, εφόσον συνεργάζεται περιστασιακά και ελάχιστα με γονείς και φορείς. ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις, προκειμένου να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ παράλληλα ενημερώνει τους γονείς για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και οριοθετεί, εγκαίρως, τον ρόλο τους. γγ) Πολύ καλός, εφόσον: i) ενθαρρύνει την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο και διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των γονέων στις προγραμματισμένες συναντήσεις, κατά τις οποίες προσφέρει υψηλά επίπεδα ενημέρωσης και καθοδήγησης των γονέων στον ρόλο τους σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους. ii) αξιοποιεί τοπικούς φορείς και πραγματοποιεί εκπαιδευτικές επισκέψεις, για τις οποίες προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές του, εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες πριν από, κατά και μετά την επίσκεψη.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οργανώνει και συντονίζει αποτελεσματικά την υλοποίηση δράσεων για το σχολείο, και όχι μόνο για την τάξη του, που φέρνουν το σχολείο σε συνεργασίες διάρκειας με άλλα σχολεία και φορείς, όπως είναι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα τοπικά, εθνικά και ευρωπαϊκά, τα οποία παρέχουν προστιθέμενη αξία στην πρακτική της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα εμπλέκει, όπου κρίνεται σκόπιμο και αναγκαίο, γονείς και φορείς, με επικουρικούς ρόλους, σε δράσεις της σχολικής μονάδας.

5. Στα κριτήρια της κατηγορίας V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 15 Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών που ασκούν ιδιαίτερα καθήκοντα (άρθρο 3, παρ. 12)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

α) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις.

β) Επαρκής, εφόσον ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα προβλεπόμενα καθήκοντά του, επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του ή άλλους ειδικούς. γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, συμμετέχει ενεργά με προτάσεις και πρωτοβουλίες στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας και συμβάλλει έμπρακτα και με θετικό τρόπο στην υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων. δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μετέχει ενεργά και στηρίζει, με το έργο του, το συνολικό έργο της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας, μετέχοντας σε άμισθες επιτροπές που αναλαμβάνουν πρόσθετες δράσεις προς όφελός της.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 16 Υπολογισμός τελικής βαθμολογίας

1. Η τελική βαθμολογία και ο συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 προκύπτει ως εξής:

Πολλαπλασιάζουμε τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας με το συντελεστή βαρύτητας αυτής, στη συνέχεια προσθέτουμε τα γινόμενα που προκύπτουν και έπειτα διαιρούμε το άθροισμα των γινομένων με τον αριθμό 5, που είναι το άθροισμα των συντελεστών βαρύτητας όλων των κατηγοριών.

Με δεδομένο ότι τα κριτήρια μιας κατηγορίας είναι ισοδύναμης βαρύτητας, ως βαθμολογία κάθε κατηγορίας ορίζεται ο μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των κριτηρίων που την απαρτίζουν.

Δηλαδή, η Τελική Βαθμολογία (TB) δίνεται από τον ακόλουθο αλγόριθμο:

$TB = \text{Άθροισμα όλων των γινομένων } BK_{ti} \times \Sigma K_{ti}, \text{ Άθροισμα } \Sigma K_{ti}, \text{ όπου } BK_{ti} \text{ η βαθμολογία της } i \text{ κατηγορίας και } \Sigma K_{ti} \text{ ο συντελεστής βαρύτητας αυτής.}$

2. Η τελική βαθμολογία κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού που δεν υπηρετεί στις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 υπολογίζεται με τον εξής μαθηματικό τύπο:

$$TB = \{ \Sigma K_{\tau 1} X BK_{\tau 1} + \Sigma K_{\tau 2} X BK_{\tau 2} + \Sigma K_{\tau 3} X BK_{\tau 3} + \Sigma K_{\tau 4} X BK_{\tau 4} + \Sigma K_{\tau 5} X BK_{\tau 5} \} / 5,$$

όπου TB: Η τελική βαθμολογία, BK_τ: Βαθμός κατηγορίας που προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας κάθε κριτηρίου της και ΣK_τ: Συντελεστής κατηγορίας κριτηρίων.

3 Η Τελική Βαθμολογία (TB) υπολογίζεται με χρήση υπολογιστή και εκφράζεται ως δεκαδικός αριθμός με προσέγγιση εκατοστού

4. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας.

5. Οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α 226).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Άρθρο 17 Διαδικασία αξιολόγησης

1. Η διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης διενεργείται ως εξής:

α) Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου επιφέρει ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον οικείο χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησης του.

β) Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε (5) εργάσιμων ημερών από την ημερομηνία σύνταξή τους, στους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση νόμιμης απουσίας του

αξιολογούμενου από την υπηρεσιακή μονάδα που υπηρετεί ή πραγματοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του υποχρεωτικού του ωραρίου η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στην κατοικία του ταχυδρομικά επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο μέσο. Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

2. α) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αρχίζει με την κοινοποίηση σχετικής πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται κατόπιν έγγραφης αίτησης του αξιολογούμενου προς τον αξιολογητή, για προσωπικούς ή υπηρεσιακούς λόγους, ο τελευταίος οφείλει να απαντήσει εντός 15ημέρου ορίζοντας ενδεικτική ημερομηνία πραγματοποίησης της αξιολόγησης.

β) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

αα) Προγραμματισμού και προετοιμασίας της παρακολούθησης διδασκαλιών. Στο στάδιο αυτό ο αξιολογητής παρέχει διευκρινίσεις στον αξιολογούμενο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης και ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ενημερώνει τον αξιολογητή για τα κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά δεδομένα της τάξης του. Στη συνέχεια ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος προγραμματίζουν την παρακολούθηση διδασκαλιών του αξιολογούμενου σε χρόνο που ορίζει ο αξιολογητής. Ο αξιολογητής μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις του αξιολογούμενου ως προς τα μαθήματα και τις τάξεις στα οποία επιθυμεί να γίνει η παρακολούθηση.

ββ) Παρακολούθησης δύο (2), τουλάχιστον, διδασκαλιών.

γγ) Μετα-αξιολογικής συζήτησης και αναστοχασμού. Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιείται προφορική συζήτηση μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, στην οποία παρέχεται και ανατροφοδότηση από τον αξιολογητή σχετικά με την παρακολούθηση των διδασκαλιών. Μέσα σε μία εβδομάδα από την πραγματοποίηση της συζήτησης, ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης του και τον τυχόν συνοδευτικό ατομικό φάκελο που προβλέπεται στην παράγραφο

3. 3. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως "ελλιπής" σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο κριτήριο επαναλαμβάνεται σε εύλογο χρονικό διάστημα και όχι σε διάστημα μεγαλύτερο του έτους. Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης συνοδεύονται, προαιρετικά, από ατομικό φάκελο στον οποίο κάθε αξιολογούμενος μπορεί να περιλαμβάνει τα κάθε είδους δικαιολογητικά και παραστατικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του.

4. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση.

5. Αξιολογητής που αποβάλλει την κύρια ιδιότητά του το αργότερο δεκαπέντε (15) ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης, μετάταξης ή μετακίνησης σε άλλη υπηρεσία, δεν απαλλάσσεται από τις προβλεπόμενες στις παραγράφους 1 και 2 του παρόντος άρθρου υποχρεώσεις του.

6. Αξιολογητής που άσκησε τα καθήκοντα της θέσης ευθύνης των περιπτώσεων ακγ της παρ. 1 του άρθρου 1 που κατέχει για τέσσερις (4), τουλάχιστον, συνεχόμενους μήνες, αλλά απομακρύνθηκε το αργότερο πέντε (5) ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω απαλλαγής από τα καθήκοντά του ή λόγω υποβιβασμού ή λύσης της υπαλληλικής του σχέσης, δεν συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, εκτός από τις περιπτώσεις που η υπαλληλική σχέση λύθηκε λόγω παραίτησης, συμπλήρωσης του ορίου ηλικίας ή τριακονταπενταετίας. Στην περίπτωση του

προηγούμενου εδαφίου οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται και υποβάλλονται, κατά προτεραιότητα, από αναπληρωτές αξιολογητές, οι οποίοι ορίζονται από τους άμεσους προϊστάμενους των αξιολογητών, υποχρεωτικά πριν από την παράδοση των καθηκόντων όσων απομακρύνονται.

7. Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις του άρθρου 1 διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η διοικητική αξιολόγηση των λοιπών εκπαιδευτικών διενεργείται μεταξύ 1ης Φεβρουαρίου και 15ης Μαΐου κάθε έτους.

8. Η διοικητική αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς των παραγράφων 10, 11 και 12 του άρθρου 3 διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία τουλάχιστον φορά ανά διετία και για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις ευθύνης που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία τουλάχιστον φορά ανά τριετία.

9. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος).

Άρθρο 18 Έλεγχος των τυπικών στοιχείων στις εκθέσεις αξιολόγησης

1. Τα αρμόδια τμήματα των διευθύνσεων διοικητικής και οικονομικής υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης και τα τμήματα διοικητικών και οικονομικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης είναι υπεύθυνα για την ορθή εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος και ιδιαίτερα για τον έλεγχο της τήρησης των οριζόμενων από το παρόν ως προς τη συμπλήρωση τόσο από τον αξιολογούμενο όσο και από τον αξιολογητή των απαραίτητων στοιχείων και εντύπων.

2. Σε περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνεται οποιαδήποτε παράλειψη ως προς τα απαραίτητα στοιχεία, η έκθεση αξιολόγησης επιστρέφεται από τον προϊστάμενο του οικείου τμήματος στον κατά περίπτωση υπεύθυνο για σχετική συμπλήρωση ή διόρθωση.

Άρθρο 19 Έντυπα Αξιολόγησης – Τρόπος σύνταξης και τήρησης των εκθέσεων αξιολόγησης

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται με εκθέσεις αξιολόγησης. Η έκθεση αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος του προσωπικού του μητρώου.

2. Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται σε τρία αντίτυπα, ένα για τον αξιολογούμενο, ένα για τον υπηρεσιακό του φάκελο και ένα για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (για εκπαιδευτικούς Π. Ε.) ή για τον διευθυντή διεύθυνσης εκπαίδευσης (για εκπαιδευτικούς Δ. Ε.).

3. Αντικατάσταση της έκθεσης αξιολόγησης που έχει υποβληθεί στην αρμόδια κατά την προηγούμενη παράγραφο υπηρεσία ή τροποποίησή της απαγορεύεται, παρά μόνο για τη διόρθωση τυχόν λεκτικών ή αριθμητικών σφαλμάτων.

Άρθρο 20 Δικαίωμα ένστασης, αρμόδια όργανα και έκταση ελέγχου

1. Κατά των εκθέσεων αξιολόγησης χωρεί ένσταση, την οποία ασκούν οι:

α) Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού, οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης ενώπιον της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).

β) Οι διευθυντές σχολικών μονάδων και οι λοιποί εκπαιδευτικοί ενώπιον των Επιτροπών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Ε.Α.Ε.Ε.), που εδρεύουν στη διεύθυνση εκπαίδευσης στην περιφέρεια της οποίας υπηρετούν οι ενιστάμενοι.

2. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και οι Ε.Α.Ε.Ε. εξετάζουν τις ενστάσεις κατά τον νόμο και την ουσία και δύνανται είτε να τις απορρίψουν είτε να τις κάνουν δεκτές, εν μέρει ή στο σύνολο, και να τροποποιήσουν τη βαθμολογία του ενιστάμενου
3. Η ένσταση στρέφεται κατά της αξιολογικής έκθεσης του αξιολογητή και πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα στοιχεία και τα πραγματικά περιστατικά στα οποία ο αξιολογούμενος θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του καθώς και τα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν την ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης.
4. Ένσταση κατά της έκθεσης που έχει συνταχθεί από σχολικό σύμβουλο κρίνεται από άλλο σχολικό σύμβουλο, ο οποίος ορίζεται προς το σκοπό αυτό από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης μετά από σχετική εισήγηση του οικείου προϊσταμένου ΕΠΚ. Σε περίπτωση κατά την οποία παρουσιάζεται αδυναμία οιασδήποτε μορφής να ορισθεί Σχολικός Σύμβουλος της ίδιας ειδικότητας, τότε ορίζεται Σχολικός Σύμβουλος συναφούς ειδικότητας ή τέλος σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ορίζεται ο Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

Άρθρο 21

1. Η ένσταση του αξιολογούμενου ασκείται εντός αποκλειστικής προθεσμίας πέντε (5) εργάσιμων ημερών από τη γνωστοποίηση σ' αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης από τον αξιολογητή. Η άσκηση της ένστασης γίνεται με κατάθεση σχετικού εγγράφου στη γραμματεία του δευτεροβάθμιου οργάνου. Αντίγραφο ή φωτοτυπικό αντίτυπο της ενστάσεως παραδίδεται ή αποστέλλεται με τη φροντίδα της γραμματείας του δευτεροβάθμιου οργάνου στον αξιολογητή, ο οποίος συντάζει την έκθεση αξιολόγησης κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.
2. Η ένσταση κατατίθεται στη γραμματεία του οργάνου, ενώπιον του οποίου ασκείται, και εφόσον αυτό δεν είναι δυνατόν, αποστέλλεται ταχυδρομικώς επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο τρόπο. Απλό αντίγραφο της ένστασης διαβιβάζεται με τη φροντίδα της γραμματείας στον αξιολογητή.
3. Το δευτεροβάθμιο όργανο αποφαινεται επί των ενστάσεων εντός προθεσμίας τριάντα (30) ημερών από την κατάθεση της ένστασης στη γραμματεία του ή την κατ' άλλο τρόπο περιέλευσή της σ' αυτήν».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 22 Αξιολόγηση δόκιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών και εκπαιδευτικών των προτύπων πειραματικών σχολείων

1. Για τους δόκιμους εκπαιδευτικούς συντάσσονται κατά τη διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής υπηρεσίας δύο (2) εκθέσεις διοικητικής και δύο (2) εκθέσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι πρώτες εκθέσεις αξιολογήσεις συντάσσονται εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση ενός ημερολογιακού έτους υπηρεσίας του εκπαιδευτικού (ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης) και οι δεύτερες εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας (τελικές εκθέσεις αξιολόγησης).
2. Κατά τα λοιπά, για την αξιολόγηση των δοκίμων εκπαιδευτικών, εφαρμόζονται οι διατάξεις του παρόντος.
3. Οι διατάξεις του παρόντος εφαρμόζονται και για τους διευθυντές, τους υποδιευθυντές και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ανεξαρτήτως των άρθρων 48 και 50 του νόμου 3966/2011 (Α 118), όπως ισχύουν.

Άρθρο 23 Αξιολόγηση των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

1. Τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) που προβλέπονται στην περίπτωση α΄ της παραγράφου 2 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 (Α΄ 167), στην παράγραφο 4 του άρθρου 3 του ν. 2817/2000 (Α΄ 78) καθώς και στα άρθρα 17 και 18 και στην παράγραφο 2 του άρθρου 19 του ν.3699/2008 (Α΄ 199) αξιολογούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

Τα μέλη του Ε.Ε.Π και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είτε κατέχοντας οργανικές θέσεις είτε ως αποσπασμένοι, αξιολογούνται από τους οικείους προϊστάμενους των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

2. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα κριτήρια που προβλέπονται στις περιπτώσεις δ) και ε) της παραγράφου 10 του άρθρου 3 του παρόντος.

3. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αξιολογούνται με τα κριτήρια που προβλέπονται στην παράγραφο 12 του άρθρου 3 του παρόντος.

4. Κατά τα λοιπά, για την αξιολόγηση των μελών του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. εφαρμόζονται οι διατάξεις του παρόντος.

Άρθρο 24 Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφιστάμενους

Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση της παρούσας παραγράφου είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του.

Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις.

Άρθρο 25 Μεταβατική διάταξη

Κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος: Αξιολογούνται κατά προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί που κατά την 31η Μαΐου του 2014 συμπληρώνουν τον ελάχιστο χρόνο που απαιτείται για την προαγωγή από το βαθμό που κατέχουν στον επόμενο βαθμό σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 7 του άρθρου 7 του ν. 4024/2011.