

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (1997-2010). Μια προσπάθεια κωδικοποίησης και αποτύπωσης»

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
Ρούσσου Μαγδαληνή

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
Κουτούζης Μανώλης

ΒΟΛΟΣ 2012

Η Ρούσσου Μαγδαληνή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (1997-2010). Μια προσπάθεια κωδικοποίησης και αποτύπωσης»** 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

Ρούσσου Μαγδαληνή



Ευχαριστίες

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα
καθηγητή μου κ. Μανώλη Κουτούζη για την
συμπαράσταση, την ειλικρινή βοήθεια και την
επιστημονική του καθοδήγηση που μου έδωσε
χωρίς τη βοήθεια του οποίου μέσα από δύσκολες
συνθήκες δε θα ήταν δυνατή η εκπόνηση αυτής της
εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους
τους προσωπικούς μου φίλους και συγγενείς που
στάθηκαν δίπλα μου κατά τη διάρκεια της σύνθεσης
αυτού του πονήματος.*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| Ευχαριστίες | 5 |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | 7 |
| 1 ^ο Μέρος..... | 10 |
| Θεωρητικό | 10 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 11 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: | 13 |
| 1.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ. ... | 13 |
| 1.2 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ. | 14 |
| 1.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ..... | 16 |
| 1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ. | 19 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ..... | 20 |
| 2.1 ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ –ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ..... | 22 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ..... | 25 |
| 3.1 ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ. | 25 |
| 3.2 Ο ΟΟΣΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ. | 26 |
| 3.4 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1981 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ. | 32 |
| 3.4.1. Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1990. | 32 |
| 3.4.2 Η περίοδος από το 1991 μέχρι το 2000. | 35 |
| 3.4.3 Η περίοδος από το 2000 μέχρι το 2010. | 36 |

| | |
|---|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ..... | 38 |
| 4.1 ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ..... | 38 |
| 4.2 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ-2010, ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ..... | 40 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5- ΜΕΤΑΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ή ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ..... | 49 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ..... | 53 |
| 2 ^ο Μέρος: | 57 |
| Ερευνητικό..... | 57 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΑΝΑΓΚΗ, ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 58 |
| 2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ..... | 60 |
| 3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 60 |
| 4. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ- ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 65 |
| 5.ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ- ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ..... | 69 |
| 1. Ά περίοδος : 1997-1998..... | 69 |
| <i>Σχήμα 1: Σχέσεις αξιολόγησης στο κείμενο Α1.</i> | 70 |
| <i>Σχήμα 2: Σχέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο κείμενο Α2.</i> | 74 |
| <i>Σχήμα 3, σχέσεις αξιολόγησης ΣΜΑ.</i> | 75 |
| 2. Β περίοδος : 2002..... | 76 |
| 3. Γ περίοδος : 2010..... | 78 |
| <i>Σχήμα 4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.</i> | 79 |

| | |
|--|-----|
| <i>Πίνακας 1: Σύγκριση εξωτερικής αξιολόγησης με αυτοαξιολόγηση.....</i> | 80 |
| <i>Σχήμα 5: Πεδία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.</i> | 82 |
| <i>Σχήμα 6 στάδια υλοποίησης αυτοαξιολόγησης</i> | 83 |
| 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 86 |
| <i>1^{ΟΣ} ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</i> | 86 |
| <i>2^{ΟΣ} ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....</i> | 88 |
| 7. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 89 |
| Επίλογος..... | 93 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 95 |
| Ελληνόγλωσση:..... | 95 |
| Ξενόγλωσση:..... | 102 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗ. | 107 |
| Εγκύκλιος 37100 Γ1 31-3-2010 | 107 |
| ΝΟΜΟΣ 2525/97..... | 109 |
| Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) | 112 |
| ΠΔ 140 /98 (ΦΕΚ 107 Α /20.5.98)..... | 143 |
| Συνημμένο εγκυκλίου 37100 Γ1 | 147 |
| Υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998..... | 160 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ | 167 |
| ABSTRACT OF DISSERTATION (Περίληψη στην αγγλική γλώσσα) | 170 |

1^ο Μέρος

Θεωρητικό

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Μια από τις υποχρεώσεις του ελληνικού κράτους προς τους πολίτες του, όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος, είναι και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, για τη διασφάλιση της οποίας σημαντική προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παραμένει ουσιαστικά ανενεργή από το 1982 (Βαγενάς, 2001) με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (νόμος 1304/1982), στον οποίο ανήκε το έργο αυτό. Από τότε, έγιναν κατά καιρούς προσπάθειες από το Υπουργείο Παιδείας με νομοθετικές παρεμβάσεις για την επαναφορά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες, πιο συγκεκριμένα, είναι οι εξής: ο νόμος 2525/1997, η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998, το Προεδρικό Διάταγμα 140/98 (ΦΕΚ 107 Α/20-5-1998), ο νόμος 2986/2002, ο νόμος 3848/2010 και η εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. Σημειώνεται πως ανεπίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών γίνεται άτυπα από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν υφίσταται η δυνατότητα θεραπείας των αδυναμιών που τυχόν θα διαπιστωθούν.

Σήμερα, τόσο η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ήδη εξελιγμένα συστήματα αξιολόγησης (Βεργίδης & Καραλής, 1999), όσο και η ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά και η απόσβεση από μέρους των εκπαιδευτικών των αρνητικών συναισθημάτων έναντι της αξιολόγησης που δημιουργήσε ο θεσμός του επιθεωρητή όπως λειτούργησε (Δημητρόπουλος, 2002· Μαυρογιώργος, 1993), έχουν προετοιμάσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Τα τελευταία χρόνια όμως πληθαίνουν συνεχώς οι φωνές για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Δημητρόπουλος, 1998· Παπασταμάτης, 2001· Broadfoot, 1996). Σε μεγάλο βαθμό

αυτό είναι αποτέλεσμα της ανάγκης λογοδοσίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προς τις κοινωνίες. Όσο αυξάνεται η σημασία που η κοινωνία δίνει στην εκπαίδευση για το μέλλον των νέων ανθρώπων, τόσο θα αυξάνεται και η πίεση για λογοδοσία στα σχολεία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση των μέτρων αξιολόγησης στην εκπαίδευση που τέθηκαν σε ισχύ με τους προαναφερθέντες νόμους και τα συνοδευτικά τους. Αρχικά, θα επιχειρηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση, της οποίας η αναγκαιότητα θα αναδειχθεί. Επίσης, θα γίνει λόγος γενικά για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα αφορά το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, δηλαδή μέχρι να διεκδικήσει ο εκπαιδευτικός θέση στελέχους, ενώ η αξιολόγηση του μαθητή δεν αποτελεί αντικείμενο εξέτασης της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν σε συντομία οι βασικές μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης και κατόπιν οι τάσεις στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, αφού προηγηθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, θα εξεταστούν και θα αναλυθούν οι κανόνες αξιολόγησης που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1997 μέχρι σήμερα, αλλά, επίσης, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν τα σημεία στα οποία δίνεται βαρύτητα, σπουδαιότητα και τα οποία αποτελούν στόχους και ζητούμενα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:

1.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε (Καψάλης, 2004). Εφαρμόζεται σε κάθε ανθρώπινη ενέργεια που μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας. Ένας από τους τομείς των ανθρώπινων ενεργημάτων στον οποία εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι η Εκπαίδευση. Αντικείμενο της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να είναι η απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τα βιβλία, τα προγράμματα, οι μέθοδοι, οι διδακτικές τεχνικές και τα εποπτικά μέσα, οι Εκπαιδευτικές Μονάδες, το Εκπαιδευτικό Σύστημα, τα Επιμορφωτικά Προγράμματα και η Εκπαιδευτική Πολιτική (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Ορισμένοι κλασικοί ορισμοί της αξιολόγησης είναι χρήσιμοι στον καθορισμό του επιστημονικού πλαισίου των χρησιμοποιούμενων μεθόδων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να ορισθεί ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς (Δημητρόπουλος, 1998: 24-32). Διακρίνεται σε ανεπίσημη και επίσημη. Η επίσημη εντέλλεται από φορείς και όταν διεξάγεται με οργανωμένο τρόπο θεωρείται συστηματική, επιστημονική. Όμως οι ορισμοί αυτοί, δεν αγγίζουν το πρόβλημα της αξιολόγησης ρεαλιστικά και χρειάζονται συνήθως επεξηγήσεις και τροποποιήσεις.

Ακριβέστερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί συνοπτικά να ορισθεί ως διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως αφετηρία και επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου Π. 1993: 169). Μέσω της αξιολόγησης της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή πρακτικά της διδασκαλίας, επιδιώκεται να ωφεληθεί τελικά ο παιδαγωγούμενος μαθητής.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά όλη την κοινωνία και τους συμμετέχοντες στο φαινόμενο της εκπαίδευσης (Cronbach, 1982). Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του

εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001) και περιλαμβάνει τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητη η συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η έννοια του οποίου θα συζητηθεί παρακάτω. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργών και των σχολικών μονάδων αποτελεί υποσύστημα της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναμένεται η συμπλήρωση του συστήματος αξιολόγησης με μηχανισμούς αξιολόγησης των υπόλοιπων παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου. Χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2002), του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των σχολικών εγχειριδίων, του εξοπλισμού και των μέσων διδασκαλίας (Μπουζάκης, 1998), αλλά και της αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δίκτυο Ευρυδίκη, 2006). Μόνο με αυτό τον τρόπο θα υπάρξει μια συνολική αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να γίνει δυνατή η διαπίστωση δυσλειτουργιών και η παρέμβαση για την επίλυσή τους.

1.2 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ.

Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να διαμορφωθούν τα Προεδρικά Διατάγματα που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85, και αφετέρου να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, στο βαθμό, βέβαια, που μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση. Όπως ήταν φυσικό, ακολούθησε σχετικός προβληματισμός από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, από τον οποίο προέκυψε σταδιακά μια σειρά ορισμών για το εκπαιδευτικό έργο. Ο Α. Γκότοβος (1986) δίνει διττή έννοια στον όρο εκπαιδευτικό έργο, θεωρώντας το ως «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης».

Ο Κασσωτάκης (1992) δίνοντας μια πιο πλατιά διάσταση στο «εκπαιδευτικό έργο» το ορίζει ως «το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες

στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ο Μπαλάσκας (1992) θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο των ενεργειών που αναλαμβάνουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι σε μια σχολική μονάδα, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ευρύτερος φαίνεται να είναι ο ορισμός που δίνει ο Π. Παπακωνσταντίνου (1993), σύμφωνα με τον οποίο ως «εκπαιδευτικό έργο», μπορεί να νοηθεί «το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία» στον χώρο του σχολείου. Με τον ίδιο όρο νοούμε επίσης το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί και διαδικασία αλλά και αποτέλεσμα της λειτουργίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού λειτουργού.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Π. Παπακωνσταντίνου (1993), το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας, ως περιγραφή δηλαδή της δράσης στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου σχολείου, και τέλος γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης. Το εκπ/κό έργο λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης.

1.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992). Κατά τον Δημητρώπουλο (1998), εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συλλέγει πληροφορίες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μαυρογιώργος, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα διάφοροι νόμοι σχετικοί με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι ο Ν. 2525/1997, η Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, ο Ν. 2986/2002. Σύμφωνα με το Ν. 2525/1997, ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση, η οποία αφορά όλους τους τύπους των σχολείων, εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό αλλά και εθνικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τη Δ2/1938 Υ.Α., η αξιολόγηση αποκτά συνέχεια και δεν είναι απλά διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Σκοπός της είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες και τις διοικητικές υπηρεσίες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο Ν. 2986/2002, όσον αφορά στο σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις από αυτά που μέχρι τώρα ανέφεραν οι προηγούμενοι νόμοι και αποφάσεις. Τονίζεται ότι η αξιολόγηση αναφέρεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα μιλά για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Η αξιολόγηση του εκπ/κού έργου έτσι αναφέρεται σε όλους αυτούς τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπ/κού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού (εκπ/κή νομοθεσία – αναλυτικά Προγράμματα – εκπ/κός & μαθητής).

Βασικό στοιχείο βιωσιμότητας αλλά και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού έργου ενός σχολικού συστήματος, είναι η εισαγωγή, διαχείριση αλλά και αξιολόγηση της καινοτομίας του εκπαιδευτικού έργου, την οποία θα αναφέρουμε εν συντομία στο κεφάλαιο αυτό. Η αξιολόγηση της καινοτομικότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε σύγχρονο και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η αξιολόγηση της καινοτομίας εντοπίζεται σε δυο τύπους αναπτυξιακών αλλαγών στοχευμένων να μεταβάλλουν το κλίμα και την κουλτούρα ενός οργανισμού -“*Reculturing*” (Fullan, 1999): καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και καινοτομίες στην οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού (Ιορδανίδης, 1998). Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δομούνται με βάση τους γενικούς και ειδικούς στόχους κάθε μαθήματος προσαρμοσμένους στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα περιεχόμενα και τον έλεγχο επίτευξης στόχων. Περιλαμβάνουν μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει αυτονομία και ευελιξία στην

επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων/σκοπών της διδασκαλίας (αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού τους έργου), καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Ειδικότερα σύμφωνα με το μοντέλο των τριών σταδίων ή της «τρίαινας», οι Ellis & Hogard (2006) προτείνονται τρεις βασικούς άξονες για την αξιολόγηση καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου:

- **Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.**
- **Την αξιολόγηση της διαδικασίας.**
- **Εξέταση απόψεων ομάδων εμπλεκόμενων (stakeholder groups).**

Όπως τονίζουν οι ερευνητές το σημαντικότερο στοιχείο της καινοτομίας είναι η αξιολόγηση της **μάθησης** από την όλη εμπειρία. Από τα λάθη, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, οι δάσκαλοι και ο διευθυντής, να είναι πιο δεμένοι και ενωμένοι απέναντι στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που επιφέρει η νέα εποχή της τεχνολογίας αλλά και της οικονομικής κρίσης, που επιβάλλει νέους τρόπους εξεύρεσης τεχνολογικών αλλά και εκπαιδευτικών τεχνικών. Άλλωστε Μάθηση σημαίνει ακόρεστη διάθεση για δοκιμή καινούριων πραγμάτων που ίσως να μην αποδώσουν ποτέ.

Ο εθελοντικός χαρακτήρας, η «επαναστατικότητα» και η «συστημικότητα» των καινοτομιών στο σχολείο καθιστούν τις καινοτομίες μακροπρόθεσμες και βαθιά επιδραστικές για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Η συστημική εισαγωγή των καινοτομιών με φροντίδα του διευθυντή στο ήθος της σχολική δημιουργεί μια βαθιά κουλτούρα καινοτομίας σε μια δύσκολη σχολική μονάδα, επηρεάζοντας θετικά μακροπρόθεσμα το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Επομένως αν και είναι δύσκολο να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα μιας καινοτομίας μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, οι βαθιές θετικές αλλαγές και συνέπειες στη διαμόρφωση του σχολικού ήθους καθιστούν το εκπαιδευτικό έργο καινοτόμο.

1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.

Μεγάλη συζήτηση έχει γίνει στη χώρα μας για την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πλήθος επιστημονικών μελετών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχουν δημοσιευτεί, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν επιχειρηματολογήσει πάνω στο θέμα και πολλές προτάσεις από την ηγεσία της εκπαίδευσης έχουν γίνει. Μετά από πολλά χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων πολλές φορές συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002) και των συνδικαλιστικών τους οργάνων (ΔΟΕ, 1999).

Μερικοί μόνο από τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η αναγκαία πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkiris & Pashiardis, 2002), η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, η ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους και η ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Πασιαρδής, 1996). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης, 2001).

Βέβαια, υπάρχουν αρκετά και επιστημονικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα αμφισβήτησης, επιχειρήματα που στρέφονται κατά της αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αναφέρονται ενδεικτικά τα προβλήματα επινόησης κριτηρίων αξιολόγησης, της υποκειμενικότητας των αξιολογητών, τα προβλήματα ερμηνείας των αποτελεσμάτων, η χρήση μη έγκυρων και αξιόπιστων μεθόδων, η παρείσφρηση πολιτικών και άλλων σκοπιμοτήτων σε αξιολογικές διαδικασίες και η ακύρωση πρακτικά της αξιολόγησης με άδικες ή μεροληπτικές αποφάσεις (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό και ειδικότερα στην ατομική του αξιολόγηση ως μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διατυπώνονται μεταξύ άλλων

επιχειρήματα ότι ο εκπαιδευτικός είναι επιστήμονας με επάρκεια και ευσυνειδησία που δεν χρειάζεται αξιολόγηση, ότι η αξιολόγηση είναι μέσο πίεσης και χειραγώγησης που επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία, ότι προκαλεί περιττό άγχος και είναι ανεπαρκής διαδικασία γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι δύσκολο να αξιολογηθεί και τέλος, τονίζονται τα σχετικά με την ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου που έμμεσα προβάλλουν σαν επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Δημητρόπουλος Ε. 1998, σελ. 36-38, 251-252 και 254-259, Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Στο χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας, μπορεί κανείς να διακρίνει πρακτικά αρκετές μορφές ή ανάλογα με το κριτήριο κατάταξης.

Ανάλογα με τη σχέση του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο, διακρίνουμε δύο βασικές μορφές:

A) Την εξωτερική αξιολόγηση (εκτελείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας) με παράδειγμα την Επιθεώρηση και

B) Την εσωτερική αξιολόγηση (γίνεται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας) με κυριότερες μορφές της:

Την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι στην διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και την

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση που στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) και έτσι μπορούν να προκύψουν τα περισσότερα οφέλη για το σχολείο.

Μια άλλη συνήθης πρακτική τυπολογία αναφέρεται στη διάκριση ως προς τη μονάδα ελέγχου, δηλαδή ως προς το αν ο έλεγχος αφορά άτομα ή ομάδες (εκπαιδευτικών / μαθητών), τμήματα σχολείου, ολόκληρο το σχολείο ή σύστημα σχολείων. Συχνά κριτήρια κατηγοριοποίησης των πρακτικών αξιολόγησης συνιστούν ο κύριος προσανατολισμός, αλλά και οι τεχνικές και τα εργαλεία της συλλογής δεδομένων κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Έτσι εμφανίζεται το μοντέλο της

«αξιολόγησης της απόδοσης» (performance evaluation), όταν αυτό που επιδιώκεται να μετρηθεί είναι κυρίως η απόδοση, για παράδειγμα ενός σχολείου ή του συστήματος, και χρησιμοποιούνται γι' αυτό ορισμένοι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), και το μοντέλο της αξιολόγησης των επιτευγμάτων (achievement evaluation) όταν αυτό που μετριέται είναι κυρίως τα επιτεύγματα ως προς την επίδοση των μαθητών (Σολομών Ι. 1998, Αθανασιάδης Χ. 2002).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε σχέση με το χρονικό σημείο, αλλά και τους στόχους που καλείται να επιτελέσει, έχει τις παρακάτω μορφές (Scriven, 1967):

- Διαμορφωτική αξιολόγηση, που αποσκοπεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού, και η παροχή ευκαιριών για βελτίωση. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996· Harris, 1986· Sergiovanni & Starratt, 2002).
- Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση, που αποσκοπεί στην επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή (Πασιαρδής, 1996). Η τελική αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών. Στην τελική αξιολόγηση προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού που τη διενεργεί.

Υπάρχει και μια άλλη, ειδικού τύπου αξιολόγηση, η κριτηριακή. Μια μορφή κριτηριακής αξιολόγησης διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, προκειμένου να εφαρμόσουν κάποια ειδικά προγράμματα (Πασιαρδής, 2008). Κατά την κριτηριακή αξιολόγηση των επί δοκιμασία εκπαιδευτικών, ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει πως έχει σε ελάχιστο βαθμό τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, όπως αυτές έχουν καθοριστεί από την εκπαιδευτική έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Anderson & Burns, 1989· Good & Brophy, 1994).

Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο διαφορετικά συστήματα (Kyriakides, 1997· Πασιαρδής, 1994· Stronge, 1977), τα οποία θα πρέπει

να λειτουργούν παράλληλα και ανεξάρτητα. Αυτό γίνεται, γιατί τα δύο αυτά συστήματα έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους.

2.1 ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ –ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Θα εστιάσουμε σε 3 κύρια μοντέλα-κατευθύνσεις αξιολόγησης από τις παραπάνω, που αντανακλούν το πλήρες φάσμα εξωτερικών αξιολογικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν ως σήμερα και περιλαμβάνουν επίσης και την εσωτερική αυτοαξιολόγηση σαν σύγχρονη αφετηρία πλέον εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μοντέλα αυτά διέπονται από τις ακόλουθες, σχετικά διακριτές, λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας», οι οποίες μπορεί να βρίσκονται και σε συγκεντρωτικά και σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Σολομών: 1998· Μαυρογιώργος: 148-153 ·Αθανασιάδης, 2002).

1. Η λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης.

Η λογική αυτή εφαρμόζεται κυρίως μέσα από το μοντέλο της επιθεώρησης και της εξωτερικής αξιολόγησης, που αναφέρεται κυρίως στην άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Συναντάται κυρίως σε χώρες που διακρίνονται για τις συγκεντρωτικές δομές τους. {Ενώ συναντάται κυρίως σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, έχει λειτουργήσει και σε μάλλον αποκεντρωμένα συστήματα, όπου το πυραμιδικό σχήμα αναπαράγεται σε μικρογραφία στο επίπεδο της περιφερειακής / τοπικής εκπαιδευτικής αρχής. Ο όρος αποσυγκέντρωση μπορεί να αποδώσει ίσως καλύτερα αυτή την ψευδο-αποκέντρωση, την απλή ανακατανομή δηλαδή δραστηριοτήτων στο εσωτερικό της διοικητικής δομής του υπουργείου προς όφελος των περιφερειακών επιπέδων, ενώ πραγματική αποκέντρωση θα ήταν η υπαγωγή των σχολικών μονάδων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση ή ακόμη περισσότερο η πλήρης διοικητική τους αυτονομία (Σολομών: 1998,·Αθανασιάδης: 2002).}

2. Τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» και, συγκεκριμένα, της απόδοσης λόγου του εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία.

Η λογική αυτή αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στη «γραφειοκρατική διοίκηση». Η αξιολόγηση έχει ως αποδέκτες πάνω από όλα τους γονείς ως «καταναλωτές» και σκοπός της είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή. Ταυτόχρονα, όμως, διέπεται και από τους αμείλικτους νόμους της ελεύθερης αγοράς της σύγχρονης φιλελεύθερης οικονομίας, όπου το σχολείο μοιάζει με επιχείρηση. Όπως, όταν μια επιχείρηση δεν έχει καλή απόδοση και αποτελεσματικότητα, χάνει πελάτες και εισοδήματα, έτσι και ένα σχολείο όταν δεν πηγαίνει καλά, χάνει μαθητές και πόρους, αφού οι γονείς μετακινούν τα παιδιά τους σε καλύτερο σχολείο. Γι' αυτό υιοθετούνται μέθοδοι επιλογής εκπαιδευτικών αλλά και μέθοδοι προώθησης που λίγο διαφέρουν από το «management» προϊόντων, όπως τα ρούχα ή τα υποδήματα(Σολομών, 1998).

Διαμορφώνονται λοιπόν δείκτες αξιολόγησης, εθνικά ή περιφερειακά τεστ αξιολόγησης μαθητών σε βασικές γνώσεις και σπανιότερα ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ποσοτική μέτρηση της απόδοσης για κάθε σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά συνήθως γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και βάση διαμόρφωσης εκπαιδευτικών μέτρων και πολιτικών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Πρόκειται για μια λογική που υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται στα στοιχειώδη δικαιώματα του πολίτη-καταναλωτή ως προς τα εκπαιδευτικά προϊόντα και στις ανάγκες των φορολογουμένων γονέων, αντλώντας νομιμοποίηση από τον κοινό νομ.

Η λογική αυτή διέπει, για παράδειγμα, το σύστημα αξιολόγησης στη Μ. Βρετανία. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 στην Αγγλία εισάγονται στην εκπαίδευση οι νόμοι της αγοράς. Με τα αποτελέσματα αξιολόγησης των σχολείων, οι γονείς ως καταναλωτές αποφασίζουν μέσω των σχολικών συμβούλων, για προσλήψεις και απολύσεις εκπαιδευτικών και για τη διάθεση κονδυλίων. Και εδώ υπάρχει ταυτόχρονα, συγκέντρωση προς το κράτος που ορίζει δείκτες και αξιολογεί, αλλά και αποκέντρωση προς τους γονείς που αποφασίζουν και χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Σολομών, 1998· Αθανασιάδης, 2002).

Το μοντέλο της απόδοσης λόγου συχνά συνδυάζεται με το προηγούμενο μοντέλο του διοικητικού ελέγχου. Και τα δύο μοντέλα στα πλαίσια εκμοντερνισμού τους και απόκρυψης της λογικής που τα αιτιολογεί χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους αξιολόγησης, αλλά και σύγχρονες ποιοτικές μεθόδους έρευνας (δείκτες ποιότητας, παρατήρηση, συνέντευξη, βιογραφικές μεθόδους). Επίσης και τα δύο

μοντέλα προσιδιάζουν σε μια δύσκαμπτη γραφειοκρατική δομή και κατά μια προτεινόμενη κατηγοριοποίηση μπορούν να συνδυαστούν σε ένα μοντέλο, το γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Μαυρογιώργος 1993: 148-153).

3. Η λογική του αυτοελέγχου, σχολική αυτοαξιολόγηση – εσωτερική αξιολόγηση.

Οι πρακτικές εκπαίδευσης και αξιολόγησης που στηρίζονται σε έννοιες τοπικής πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτικής αυτονομίας και ανάπτυξης, είναι από πολλές δεκαετίες το ζητούμενο και άπιαστο όνειρο των εκπαιδευτικών λειτουργών και αντιτίθενται εξ' αρχής σε μορφές συγκεντρωτικού ελέγχου και επιβολής. Σήμερα, με αυξανόμενη συχνότητα αποτελούν τον πυρήνα της θεσμοθετημένης δομής των εκπαιδευτικών συστημάτων, άρα και των διαδικασιών ελέγχου.

Η λογική του αυτοελέγχου (αυτοαξιολόγησης) με στόχο την ανάπτυξη / βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις μαζί με την συνακόλουθη αυτο-αποτίμηση των εκπαιδευτικών, βρίσκεται στον αντίθετο άκρο των δύο προηγούμενων μοντέλων ελέγχου. Έχει το πλεονέκτημα της ευρείας αποδοχής στους κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενσυνείδητη συμμετοχή των υποκειμένων σε αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Η σχολική αυτο-αξιολόγηση έχει επίσης ως βασικές διαστάσεις την ευρεία συμμετοχή όχι μόνον των εκπαιδευτικών αλλά και γονέων, μαθητών και τοπικών φορέων στη συλλογή δεδομένων και στη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση των απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση θέσεων και αξιών και, τέλος τη διαφάνεια στις διαδικασίες και τη συμμετοχή των αξιολογούμενων στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων βελτίωσης (Σολομών, 1998 ·MacBeath, 2001). Εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικές τάσεις, όπως για παράδειγμα στη Δανία ή στη Σουηδία.

Το μοντέλο αυτό μπορεί να παρομοιασθεί με το διερευνητικό μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης που ως βάση έχει πρακτικά την απόρριψη κάθε είδους γραφειοκρατικής αξιολόγησης από τα πάνω ή από τα έξω, πέρα από οποιαδήποτε εξω-εκπαιδευτική σκοπιμότητα (Μαυρογιώργος, 1993: 148-153). Υιοθετεί και αυτό την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση από τη βάση και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, με επιδίωξη

μετασχηματιστικών παρεμβάσεων με την ευρύτερη δυνατή κοινωνική συναίνεση. Προϋποθέτει αυτονόμηση και σε μεγάλο βαθμό αυτοδιοίκηση της εκπαίδευσης και είναι μία από τις σύγχρονες βάσεις συζήτησης για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

3.1 ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ.

Την τελευταία δεκαετία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνεται έμφαση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: αφενός στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης», αφετέρου στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων (Ξωχέλλης, 2006). Το αυξανόμενο αυτό ενδιαφέρον θα μπορούσε επίσης να συσχετιστεί και με τις τάσεις αποκέντρωσης της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής. Πρόκειται για τάσεις οι οποίες συνοδεύονται αφενός από την απαίτηση της απόδοσης λόγου και αφετέρου από την κανονικοποίηση και ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων σε κεντρικό επίπεδο (Euridyce, 2004).

Η μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα του εκπαιδευτικού έργου στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αναδεικνύει μια ποικιλομορφία στον τρόπο προσέγγισης και εφαρμογής τους. Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του (Euridyce, 2004). Σε γενικές γραμμές μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθούν τρία μοντέλα, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται οι θέσεις και επιλέγονται οι αξιολογικές πρακτικές σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Σολομών (1998), τα μοντέλα αυτά διέπονται από τρεις λογικές ή «μορφές ορθολογικότητας», για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω.

Παρά την ανομοιογένεια που διαπιστώνεται σχετικά με τις πρακτικές αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι σε όλο και περισσότερες χώρες η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται σταδιακά από τα πρόσωπα στην αξιολόγηση του σχολείου, της σχολικής μονάδας, ενώ γίνεται εμφανής

η τάση για αλληλοσυσχέτιση της εξωτερικής με την εσωτερική αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς συμβάλλει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα, αποτελεί μέρος της αξιολόγησής της. Επίσης, φαίνεται να επικρατεί η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του. Υπό το πρίσμα αυτό δίδεται έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1999· Bruggen, 2000· Standaert, 2000).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι αναμφίβολα ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα πρώτης προτεραιότητας τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους ιθύνοντες, που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών. Πότε και πώς πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιον και τι είδους στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν, ώστε να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Eurydice, 2004), αποτελούν κεντρικά ερωτήματα της σύγχρονης συζήτησης για την αξιολόγηση στην Ευρώπη, εναύσματα ουσιαστικά για έναν ανοικτό διάλογο.

3.2 Ο ΟΟΣΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.

Ο ΟΟΣΑ είναι ένας Διεθνής Οργανισμός που επιτρέπει στα 30 κράτη μέλη του να συνεργαστούν, να αντιμετωπίσουν και να προσαρμοστούν επιτυχώς στις νέες οικονομικές αλλά και κοινωνικές μεταλλαγές που συμβαίνουν ως απόρροια της παγκοσμιοποίησης. Το αρμόδιο τμήμα του Οργανισμού για την Εκπαίδευση βοηθά τα κράτη μέλη στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, που συνοδεύεται αντίστοιχα από προσωπική και οικονομική ανάπτυξη, καθώς και από κοινωνική συνοχή (Ματθαίου, 1997· Μπουζάκης κ.α., 2001).

Ειδικότερα, το 2002 η ενασχόληση του ΟΟΣΑ με την εκπαίδευση κατέστη μέρος της οργανωτικής δομής του Οργανισμού μετά την ανακοίνωση του Γενικού Γραμματέα για τη δημιουργία της ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Education Directorate). Η νέα Διεύθυνση λοιπόν υποδιαιρείται σε πέντε τμήματα: το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation- CERI), το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment-PISA), το Πρόγραμμα Διοίκησης Ιδρυμάτων

Ανώτατης Εκπαίδευσης (Programme on Institutional Management in Higher Education-IMHE) και το Πρόγραμμα Εκπαιδευτικών Εγκαταστάσεων/Υποδομών (Programme on Educational Building - PEB) (OECD, 2006).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της η Διεύθυνση Εκπαίδευσης διαμόρφωσε συγκεκριμένους στρατηγικούς στόχους για το χώρο της εκπαίδευσης. Μερικοί από τους στόχους αυτούς είναι (OECD, 2006):

- I. Η προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης και η στενότερη σύνδεσή της με τις κοινωνικές και τις οικονομικές εξελίξεις.
- II. Η αξιολόγηση και η βελτίωση των εκπαιδευτικών «προϊόντων» (outcomes).
- III. Η ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας.

Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο δεύτερο στρατηγικό στόχο, της αξιολόγησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών «προϊόντων». Μέχρι σήμερα ο ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις/προγράμματα που αφορούν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως είναι η αποτίμηση των επιδόσεων μαθητών ιδρυμάτων και οργανισμών, η διαμόρφωση δεικτών και μεθόδων αξιολόγησης, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων των ακολουθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και η ίδια η διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουμε. Αυτά τα επιτυγχάνει μέσω του προγράμματος PISA, της έκδοσης Education at a Glance και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI) (OECD, 2006: 12-13).

Αναλυτικότερα, το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) διενεργεί ανά τριετία μαθητικούς διαγωνισμούς, με τους οποίους εξετάζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών σε τρεις γνωστικές περιοχές. Στόχος του PISA είναι να αξιολογήσει εκείνες τις δεξιότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών, οι οποίες κατά την κοινή αντίληψη είναι σημαντικές για την επιτυχία των ατόμων και των κοινωνιών στο σύγχρονο κόσμο (OECD, 2006: 12-13). Επιπρόσθετα, κάθε χρόνο ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει το Education at a Glance, έκδοση που περιέχει πληροφοριακά στοιχεία σχετικά με τις κάθε είδους επενδύσεις στην εκπαίδευση, την εξέλιξη και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και τα παραγόμενα εκπαιδευτικά «προϊόντα» ιδρυμάτων και οργανισμών. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε συνεργασία με τη Ευρωπαϊκή Επιτροπή και την UNESCO με βάση δείκτες που έχουν δημιουργηθεί από τον τομέα INES (Indicators of Education

Systems) της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του Οργανισμού, με σκοπό τη συγκρισιμότητα των διεξαγόμενων μετρήσεων (OECD, 2006: 12-13).

Τέλος, το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI) επιδιώκει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσω της πληρέστερης κατανόησης της ουσίας της μαθησιακής διαδικασίας. Για το σκοπό αυτό συνεργάζεται αφενός με διεθνή δίκτυα ερευνητών, από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και αφετέρου με ποικίλες κατηγορίες διαμορφωτών των εκπαιδευτικών πολιτικών (education policy makers) (OECD, 2006: 12-13).

Τα τελευταία χρόνια εντείνεται η έμφαση εκ μέρους του ΟΟΣΑ στην προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, κάτι το οποίο διευρύνει την εκπαιδευτική του θεώρηση πέραν του πεδίου των μετρήσεων. Σύμφωνα με το σκεπτικό του Οργανισμού, η κυρίαρχη στα σχολικά συστήματα αντίληψη περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει μεταβληθεί ριζικά, στην προσπάθειά της να παρακολουθήσει τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες. Βέβαια, τόσο για την πλειονότητα των συστημάτων εκπαίδευσης όσο και στη λογική του ΟΟΣΑ, τα τεστ και οι εξετάσεις, κλασικοί τρόποι μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων και κύρια εργαλεία της τελικής αξιολόγησης, εξακολουθούν να θεωρούνται απαραίτητα, καθώς εξυπηρετούν το αίτημα περί «απόδοσης λόγου» σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2005). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, αυτό αποτελεί ένα μόνο μέρος των ζητούμενων από την αξιολόγηση: «Για να είναι πραγματικά αποτελεσματική η αξιολόγηση, οφείλει να είναι και διαμορφωτική ανιχνεύοντας και δίνοντας απαντήσεις στις μαθησιακές ανάγκες των διδασκομένων» (OECD, 2006: 12-13).

Αξιοπερίεργη είναι η απουσία ή η αδιαφορία συστηματικής αξιοποίησης των πορισμάτων των ερευνών του ΟΟΣΑ σχετικά με την αξιολόγηση στην Ελλάδα, ενώ υπάρχει έλλειψη ανάλογων αξιόπιστων ερευνών από ελληνικής πλευράς (Ζμας, 2006: 148· Χριστιάς, 2001: 53-54). Εντυπωσιακή είναι η αρνητική αντίδραση μέρους του πολιτικού κόσμου του Ελληνικού χώρου που καταδεικνύει την επιφανειακή εκτίμηση του έργου του ΟΟΣΑ (Ζμας, 2006: 150). Το ενδιαφέρον στην Ελλάδα σχετικά με το ερευνητικό έργο του ΟΟΣΑ αποδεικνύεται υποτονικό σε σχέση με χώρες όπως η Γερμανία, η Φιλανδία ή οι Η.Π.Α (Ζμας, 2007: 150). Οι αναφορές στον Ελληνικό

τύπο περιορίζονται στα αποτελέσματα της έρευνας PISA ενώ η αδιαφορία για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει τον περιορισμένο αντίκτυπο των ερευνών σε μια χώρα που η αμφισβήτηση των υπαρχουσών παιδαγωγικών ερευνών δίνει αφορμές για αμφισβήτηση της επιστημονικότητας της Παιδαγωγικής Επιστήμης

Πανεπιστημιακοί ερευνητές με άρθρα και αναφορές στη βιβλιογραφία τους τόνισαν και τονίζουν την ανάγκη αξιοποίησης των διεθνών ερευνών (Ζμας, 2008· Κουτούζης, 1999·Ματθαίου, 2007·Ματσαγγούρας, 2007 · Χατζηνικήτα, 2010 κ.α.). Χαρακτηριστικό είναι ότι η υπουργός Παιδείας της Ελλάδος να προλογίσει το βιβλίο-έκθεση που εξέδωσε το ΚΕΕ το 2007 με τίτλο «Διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης PISA» περιοριζόμενη όμως σε ευχολόγια και καταλήγοντας ότι «Η παρούσα έκδοση ελπίζω ότι θα συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας προγράμματος» χωρίς να αναφερθεί σε ενέργειες του υπουργείου. Οι εκδότες του βιβλίου ευελπιστούν οι ίδιοι (sic!) οι εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους σύμφωνα με παραδείγματα που παρουσιάζουν, χωρίς αναφορά στην επίσημη πολιτική του υπουργείου. Τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού επίσης, ευαγγελίζονταν ότι θα ανέτρεπαν την κατάσταση που παρουσίασε η έρευνα PISA το 2000 (Ματθαίου, 2007: 337) με αντίθετα όμως αποτελέσματα όπως παρουσιάζει η έρευνα PISA του 2009 (Χατζηνικήτα, 2010).

3.3. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.

Η απουσία ορθολογικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των ερευνών μπορεί να αποτιμηθεί ως αποτέλεσμα της απουσίας καλλιέργειας κουλτούρας αυτοκριτικής στην ελληνική πολιτική κοινότητα σχετικά με ζητήματα ποιότητας, αξιοπιστίας, ελέγχου και αξιολόγησης. Ο περισσότερος «θόρυβος» (πάνω από 65 άρθρα σε μεγάλης κυκλοφορίας εφημερίδες , επερωτήσεις στη Βουλή και αναφορές πολιτικών προσώπων (Κουλαϊδής et al 2006: 50) εστιάζεται στην κατάδειξη ανικανότητας του «άλλου» υπεύθυνου κόμματος, κυβέρνησης, υπουργείου, παρά στην αναζήτηση της βαθύτερης αιτίας που οδηγεί σε αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα.

Η απουσία γόνιμου διακομματικού, κοινωνικού εποικοδομητικού διαλόγου οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο επανάληψης μονόπλευρων τακτικών υιοθέτησης

συγκεκριμένης τακτικής περιχαράκωσης και δαιμονοποίησης της αντίθετης άποψης ή πολιτικής τοποθέτησης. Η αδιαφορία απέναντι στο πολιτικό κόστος θα οδηγούσε πιθανότατα σε γόνιμες αποφάσεις με ευόινο μέλλον για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ζμας 2007: 152).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ανίκανο να χρησιμοποιήσει την «εξωτερική βοήθεια» των συγκριτικών εκπαιδευτικών ερευνών. Τα χρόνια προβλήματα, τα ανικανοποίητα αιτήματα και η έλλειψη συναίνεσης ακινητοποιούν κάθε προσπάθεια σύγκλισης με το προσδοκώμενο ευρωπαϊκό κεκτημένο καθώς αυτό θα σήμαινε μια σύγκρουση με τα πελατειακά συμφέροντα ή καθιερωμένες πρακτικές (Ζμας 2007:152). Ίσως μέσω της ανάγκης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ανασυγκρότησης της Ελληνικής πραγματικότητας που επιβάλλει η μνημονιακή εποχή, η Ελλάδα να μπορέσει να βρει τις συναινετικές δυνάμεις που θα επανατροφοδοτήσουν δυναμικά την εκπαίδευση ως μοχλό ανάπτυξης που θα αξιοποιεί κάθε γόνιμη πρόταση αλλαγής, ξένη ή Ελληνική.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η κριτική απέναντι στις έρευνες του ΟΟΣΑ είναι εν μέρει σωστές, όταν πέρα από τη εντυπωσιακή ρητορεία τονίζουν τη λειτουργία των ερευνών ως νομιμοποιητικών οδών παγίωσης πολιτικών και στάσεων που δε συνάδουν άμεσα με τα κοινωνικά συμφέροντα ή τις πραγματικές ανάγκες μιας κοινωνίας. Για το λόγο αυτό άλλωστε και τα αποτελέσματα της έρευνας PIRLS που δεν παρουσίαζαν αποτελέσματα «τόσο» τραγικά για το σχολικό εγγραμματοισμό στην Ελλάδα και στη Γερμανία δεν συζητήθηκαν τόσο έντονα.

Πέρα από οποιαδήποτε κριτική τα προγράμματα PISA και PIRLS θέτουν επίμαχα ερωτήματα και αναζητήσεις σχετικά με τη στρατηγική του σχεδιασμού ενός Αναλυτικού προγράμματος, τη βάση κριτηρίων επιλογής σχολικής γνώσης, τον τρόπο μετάδοσης αυτής, την ιεράρχηση ατόμων, γνωστικών αντικειμένων και προγραμμάτων μέσα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος και τελικά δίδουν αφορμή για αναστοχασμό σχετικά με τον αξιόπιστο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να πιστοποιείται η γνώση που το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει (Κουλαϊδής et al 2006: 50). Το εκπαιδευτικό μοντέλο σε ενδοσυστημικό επίπεδο, που προβάλλει, πιστοποιεί και προωθεί η έρευνα PISA και για την Ελλάδα αλλά και για τις υπόλοιπες συμμετέχουσες χώρες είναι φανερό ότι προσανατολίζεται σύμφωνα με τις επιταγές της οικονομίας και της διεθνούς αγοράς εργασίας (Κουλαϊδής et al 2006: 53-54).

Σε ένα επίπεδο διαμόρφωσης γενικευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση και με τα υπόλοιπα πεδία του δημόσιου χώρου (οικονομία, πολιτική, εξωτερική πολιτική, κοινωνικοί φορείς) το πρόγραμμα PISA προτείνει ένα αποκεντρωμένο σύστημα με έμφαση στην αξιολόγηση, την κοινωνική λογοδοσία, την εμπλοκή των κοινωνικών φορέων και εταίρων στο σχεδιασμό και στην εποπτεία του, με τελική ετεροαναφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους και όχι ένα σύστημα αυτοδιαχειριζόμενο που λειτουργεί για την αποκλειστική *per se* επίτευξη των στόχων που αυτό μόνο θέτει (Κουλαϊδής et al 2006: 51-52).

Είναι φανερό ότι το πρόγραμμα PISA θέτει σοβαρά διλήμματα για την Ελλάδα με αμφίβολα αποτελέσματα, καθώς η επίτευξη υψηλών βαθμολογιών στο πρόγραμμα δε συνεπάγεται και απόλυτη οικονομική ή εργασιακή επιτυχία (π.χ. Η Φιλανδία που κατέχει πάντα υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχει υψηλά ποσοστά νεανικής ανεργίας) (Κουλαϊδής et al 2006: 50). Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA θα πρέπει να γίνει μέσα από ενδελεχή και όχι άκριτη μελέτη, ώστε να υπάρξει ένας επανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος που συμπεριλαμβάνει ευρύτερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με κριτήριο όμως την εκπαιδευτική και κοινωνική παράδοση της χώρας. Οι οποιεσδήποτε αλλαγές γίνουν σύμφωνα με τα κριτήρια της PISA θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τις προτεραιότητες που μέσα από ευρύτερες διαδικασίες κοινωνικής και δημοκρατικής διαβούλευσης η κάθε χώρα, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας θέτει για την εκπαιδευτική και κοινωνική της πολιτική. (Κουλαϊδής et al 2006: 54).

Οι διεθνείς έρευνες αποτελούν ένα κριτήριο συγκριτικής αξιοποίησης στοιχείων εκπαιδευτικής «παραγωγικότητας» έργου μεταξύ κρατών, που μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για γόνιμο διάλογο βελτίωσης, ερμηνείας ή εξορθολογισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο οποιοσδήποτε διάλογος όμως πρέπει να βασίζεται στη δημοκρατική διαβούλευση και συμμετοχή όλων των κοινωνικών εταίρων χωρίς προσπάθειες περιχαράκωσης ή κατήλευσης ερευνητικών αποτελεσμάτων για την προώθηση ή την ευθεία και αντιπαραγωγική απόρριψη οποιασδήποτε μεθοδολογικής έρευνας (Κουλαϊδής et al 2006: 54).

3.4 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1981 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ.

Αν και το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει προκαλέσει έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις και παρ' όλο που εκ μέρους της Πολιτείας έχουν γίνει προσπάθειες θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, η κατάσταση συνεχίζει να είναι μετέωρη και το πρόβλημα, αν και σημαντικό, παραμένει άλυτο. Θεωρητικά υπάρχουν οι νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά στην πράξη καμιά από αυτές δεν έχει εφαρμοστεί. Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τη στιγμή της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή το 1981 μέχρι το 2010 μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

3.4.1. Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1990.

Μέχρι το 1981 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν αρμοδιότητα των Επιθεωρητών. Ο ρόλος τους δέχθηκε δριμυία κριτική η οποία εστιάζει τόσο στη συνύπαρξη διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων όσο και στον ασφυκτικό έλεγχο που άσκησαν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στο γενικότερο ρόλο που διαδραμάτισαν ως όργανα του κρατικού μηχανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών σχεδόν αποκλειστικά με ιδεολογικά και πολιτικά κριτήρια, ήταν το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς κυρίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο.

Ο ρόλος του Επιθεωρητή ήταν ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής. Η επιθεώρηση, δηλαδή ο άμεσος έλεγχος του εκπαιδευτικού είχε κριτήρια για υπηρεσιακή εξέλιξη ή μονιμότητα, την υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα, την ευσυνειδησία, την ηθική ποιότητα και το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά του ακόμη και εκτός σχολείου, αλλά και τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις. Με άλλα λόγια, έπρεπε ο εκπαιδευτικός να είναι "νομιμόφρων και ευπειθής", πρότυπο οικογενειάρχη, να εκκλησιάζεται τακτικώς και "να εμφορείται από υγιείς εθνικές ηθικές και κοινωνικές αρχές". Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτούργησαν καταπιεστικά και

εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, με σκοπό την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στην μεταπολεμική Ελλάδα. Και οι δάσκαλοι φοβούμενοι την αρνητική κρίση και δίωξη, περιορίζονταν στην κατά γράμμα εφαρμογή των αναχρονιστικών προγραμμάτων και οδηγιών, πνίγοντας κάθε αυτενέργεια και αυθορμητισμό είτε των ιδίων είτε των μαθητών (Βαγενάς 2001· Καραφύλλης, 2001· Καραφύλλης, 2002).

Αλλά και σε πολλές χώρες συνέβαινε το ίδιο, ακόμη και στις ΗΠΑ από τον περασμένο αιώνα. Χαρακτηριστική είναι η διήγηση για τον έλεγχο μιας δασκάλας στη Βοστώνη το 1899, που απέτυχε στο να κάνει τους μαθητές της να διαβάζουν με το κεφάλι ψηλά, τις μύτες των ποδιών σε 45ο, μάτια εμπρός, κεφάλι ψηλά και αφύσικη δυνατή απαγγελία, επειδή δεν ακολούθησε τον «μοναδικό σωστό τρόπο διδασκαλίας», που ταυτιζόταν με την εμμονή στους τύπους και περιφρόνηση της ουσίας (Apple, 2001).

Το αντιπαιδαγωγικό πλαίσιο δράσης των Επιθεωρητών σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες πιέσεις των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων για ριζικές αλλαγές στο σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, καθώς και οι μεταρρυθμιστικές τάσεις κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, οδήγησαν στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και στην εισαγωγή δύο νέων θεσμών: του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης (Ν. 1304/1982). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ανέλαβαν το σκέλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ενώ οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το θεσμό από την αρχή ήταν ο σχολικός σύμβουλος να μην είναι προϊστάμενος τους, αλλά επιστημονικός συνεργάτης, συνάδελφος και συμπαραστάτης τους στο καθημερινό δύσκολο έργο τους. Επίσης, προσδοκούσαν την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών αρχών, την επίλυση σχολικών προβλημάτων καθώς και τη συμβολή του συμβούλου στην επιμόρφωσή τους με οργάνωση σεμιναρίων. Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια θεσμοθετείται επίσης με το νόμο. Τα κριτήρια για την επιλογή των συμβούλων ήταν η υπηρεσιακή κατάρτιση (15ετής προϋπηρεσία), η κοινωνική προσφορά, το αξιόλογο εκπαιδευτικό

έργο, οι πανεπιστημιακές μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση, η αξιολόγηση συγγραφική εργασία και η όλη συγκρότηση και προσωπικότητα του υποψηφίου.

Οι περισσότερες όμως, από τις θεσμοθετημένες αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (Ν. 1304/1982 και Π.Δ. 214/84), ανάμεσα στις οποίες και αυτές που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, δεν ασκούνται ουσιαστικά από τους Σχολικούς Συμβούλους, διότι ουδέποτε το θεσμικό αυτό πλαίσιο συμπληρώθηκε με άλλες ρυθμίσεις που θα καθόριζαν τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων τους. Ο μη σαφής προσδιορισμός του θεσμικού πλαισίου οφείλεται, εκτός των άλλων, και στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίοι αντιμετώπιζαν με καχυποψία και επιφυλακτικότητα τις σχετικές ρυθμίσεις, κυρίως από τον φόβο της επαναφοράς του θεσμού του Επιθεωρητή (Ζαμπέτα, 1994).

Συγκεκριμένα, από τις αρχές της εφαρμογής του ο θεσμός άρχισε να εξασθενεί γιατί δεν υποστηρίχτηκαν οι παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες στην τάξη, δεν έγινε σύνδεση της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης του θεσμού με τα παιδαγωγικά τμήματα, δεν εφαρμόστηκαν προγράμματα για μια σωστή συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων και δεν έγινε σωστή εκτίμηση του έργου του σχολικού συμβούλου, ώστε να βελτιωθεί ο θεσμός. Παρομοιάστηκε συχνά το έργο του με εκείνο των επιθεωρητών, που στόχο είχε το έλεγχο της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών σε στοιχείο αξιολόγησής τους. Επίσης, αμφισβητήθηκε έντονα ο μη κομματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης σε πολλές περιπτώσεις. Υπήρξαν, δηλαδή, πολιτικής και συνδικαλιστικής φύσης λόγοι για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε στην πράξη αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού και συνολικά δεν κατορθώθηκε να εξελιχθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου σε μια μορφή που να εμφανίζει και να συμπυκνώνει όλα τα αιτούμενα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής διοίκησης της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διευκολύνει στην αλλαγή συσχετισμού δυνάμεων στο εποπτικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαίδευσης. Πρακτικά η αξιολόγηση σταμάτησε το 1982 (Βαγενάς, 2001, Βαλμάς, κα, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, σε μια προσπάθεια να αποφορτιστεί η αρνητική σημασιοδότηση της αξιολόγησης και να αποσυνδεθεί από τον θεσμό του Επιθεωρητή, ο επόμενος Νόμος 1566/85 εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και

όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και προβλέπει την έκδοση Προεδρικών Διαταγμάτων για την εφαρμογή του. Ουσιαστικά όμως και αυτός ο νόμος μένει ανενεργός, καθώς τα Π.Δ. ουδέποτε εκδόθηκαν.

3.4.2 Η περίοδος από το 1991 μέχρι το 2000.

Το 1992, με το Νόμο 2043 «Περί της εποπτείας και διοικήσεως της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαιδευσεως και άλλων διατάξεων» ορίζονται ως υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το 1993 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προχωρεί στην έκδοση του Π.Δ. 320 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ωστόσο, η μόνη ουσιαστική διαφορά του από τα προηγούμενα σχέδια Π.Δ. είναι ότι δεν προβλέπει τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης από δύο ή περισσότερους κριτές, πρόβλεψη που θα μπορούσε να περιορίζει σε κάποιο βαθμό την υποκειμενικότητά της (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις απορρίπτουν το Π.Δ. 320, με αποτέλεσμα το Νοέμβριο του ίδιου έτους να ανασταλεί και η εφαρμογή του.

Τέσσερα χρόνια αργότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται με την ψήφιση του Ν. 2525/1997, στο πλαίσιο της τότε επιχειρούμενης μεταρρύθμισης. Οι βάσεις για το εγχείρημα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τέθηκαν την περίοδο 1994-95 και η αναγκαιότητα παρέμβασης στην ελληνική εκπαίδευση στηρίχθηκε στην έκθεση των εμπειρογνομόνων του Ο.Ο.Σ.Α. (1997), οι οποίοι κλήθηκαν να εκπονήσουν έκθεση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το στοιχείο που διαφοροποιεί το νόμο αυτό από τους προηγούμενους είναι η πρόβλεψη της δημιουργίας Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, οι οποίοι θα είχαν την ευθύνη της αξιολόγησης τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας. Οι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα υλοποιούνταν στην πράξη με τη δημιουργία ενός πυραμιδωτού, ιεραρχικού σχήματος που στη βάση του θα είχε τους εκπαιδευτικούς, ενώ θα πραγματώνονταν με την άμεση, ιεραρχική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Ο Ν. 2525/97 και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και εξειδικεύουν τις προβλέψεις του (Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 «Αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», Π.Δ. 140/98) προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα για μία ακόμα φορά να ανασταλεί η εφαρμογή τους.

3.4.3 Η περίοδος από το 2000 μέχρι το 2010.

Το 2002 υπήρξε μια νομοθετική ρύθμιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού με το Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με τα άρθρα 4 και 5 περί «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και «Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», αντίστοιχα, προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, όπως και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Η κύρια διαφοροποίηση του νέου νόμου για την αξιολόγηση σε σχέση με τον προηγούμενο έγκειται στην κατάργηση του Σώματος των Μονίμων Αξιολογητών. Σύμφωνα με το άρθρο 4, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και περιγράφεται ο διακριτός ρόλος κάθε φορέα. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι σημαντικότερες αλλαγές σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο, εκτός από την κατάργηση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, αφορούν στην καθιέρωση επιτροπών ενστάσεων, στη θέσπιση του θεσμού των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και στην προτεραιότητα που δίδεται στην εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις μονιμοποίησης και υπηρεσιακής ανέλιξης (Ξωχέλλης, 2006). Παρά τις διαδοχικές νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες επιχειρήθηκε η επίλυση του ζητήματος, το θέμα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών παρέμεινε σε εκκρεμότητα μέχρι και το 2007, καθώς δεν είχε αντιμετωπιστεί στην πράξη.

Με το νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παράγραφοι 6 και 7) εισάγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση με το θεσμό του μέντορα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Ο μέντορας, που θα είναι εκπαιδευτικός της ίδιας σχολικής μονάδας με διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία, θα στηρίζει και θα καθοδηγεί τον

νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, σύμφωνα με το νέο νόμο. Θα παρέχει, δηλαδή, την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), και κρίνεται αποδοτικότερη από άλλες μορφές επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2004). Βέβαια, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως ο θεσμός του μέντορα λειτουργούσε και εξακολουθεί να λειτουργεί στα σχολεία μας άτυπα. Πολλές φορές οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους νεότερους. Με το νέο νόμο, όμως, η διαδικασία αυτή θεσμοθετείται και επισημοποιείται.

Από τη σύντομη περισκόπηση της ανάλυσης του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανακύπτουν ερωτήματα όπως:

- Για ποιους λόγους δεν προωθείται η όποια μορφής αξιολόγηση του εκπ/κού έργου στην Ελλάδα;
- Ποιοι αντιδρούν και γιατί;
- Ποιοι τη θέλουν και γιατί;
- Ποιες προκαταλήψεις υπάρχουν;
- Ποιοι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση; Με ποια επιχειρήματα;
- Ποιοι είναι ενάντια και με ποια επιχειρήματα; Τι προτείνουν;
- Υπάρχει εναλλακτική πρόταση και ποια;

Ειδικότερα τα συνδικαλιστικά όργανα της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. «αποδέχονται» τις διαδικασίες «κρίσεις», μόνο για την ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης (Σχ. Συμβούλων – Προϊσταμένων & Διευθυντών Διεύθυνσης – Διευθυντών σχολείων). Η Δ.Ο.Ε. (1999) υποστηρίζει: *«Για την επιτυχία του συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας θα χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών»*. Ζητά δεσμεύσεις ότι η Πολιτεία θα δώσει λύσεις στα όποια προβλήματα αναδεικνύει η αξιολόγηση. Η Ο.Λ.Μ.Ε. χαρακτηρίζει την αξιολόγηση: *«...ως μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και συνακόλουθης επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου»*. Τονίζει επίσης *«ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια Εξωτερική αποτίμηση, αλλά μια Εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπ/σης»*. Προτείνει δηλ. ένα αποκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο απέναντι στις προτάσεις για ένα Διοικητικό – Γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης.

Απαντήσεις στα ερωτήματα που εύλογα προκύπτουν από τη σύντομη ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου θα απαντηθούν κυρίως στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.

4.1 ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ.

Το σχολείο αποτελεί τη βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα αποτελεί υψηλή προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στις 12 Φεβρουαρίου 2001 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απηύθυναν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση», με την οποία τονίζεται η σχέση ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Τα κράτη-μέλη καλούνται να «ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ως μέσο που θα προωθήσει τη μάθηση και θα βελτιώσει τα σχολεία, σε ένα πλαίσιο ισορροπημένο ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση».

Στην πρόσφατη μελέτη του ευρωπαϊκού δικτύου Eurydice (2004) αναφέρεται συμπερασματικά ότι η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως οντότητας έχει θεσμική υπόσταση στις περισσότερες χώρες και είναι προαιρετική πλην μεμονωμένων περιπτώσεων. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που είναι υποχρεωτική, δεν είναι βέβαιο ότι εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία. Αντίθετα, όπου είναι προαιρετική, εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό σχολείων. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στις περισσότερες χώρες είναι, κατά κανόνα, υποχρεωτική και γίνεται από επιθεωρητές, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την κεντρική κυβερνητική αρχή που είναι αρμόδια για θέματα επιθεώρησης.

Σε χώρες όπου η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι ευρέως διαδεδομένη ή δε ρυθμίζεται κεντρικά, υπάρχει ένα σύστημα που επιτρέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος είτε μέσω της ανάλυσης της επίδοσης των μαθητών είτε μέσω της αξιολόγησης των τοπικών αρχών ή των εκπαιδευτικών σε ατομική βάση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα συστήματα αξιολόγησης τριών ευρωπαϊκών χωρών:

Δανία: Το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει κοινούς στόχους, αλλά καταμερίζει την ευθύνη σε τοπικό επίπεδο. Η μόνη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που υφίσταται είναι η μελέτη των αποτελεσμάτων των τελικών εξετάσεων από εξωτερικούς εξεταστές. Ο νόμος όμως απαγορεύει την δημοσίευση των αποτελεσμάτων αυτής της αξιολόγησης. Η άτυπη αξιολόγηση περιλαμβάνει συνεργασία επιθεωρητών και εκπαιδευτικών καθώς και συζητήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Αυστρία: Δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα αυτοαξιολόγησης της εκπαίδευσης. Με τη συμβουλή ειδικών ερευνητών έχουν ξεκινήσει πιλοτικά προγράμματα, ένα από τα οποία εστιάζει στη βελτίωση της διαχείρισης των σχολείων με δική τους ευθύνη και, για το σκοπό αυτό, στην κατάστρωση προγράμματος δράσης από αυτά. Σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη των σχολείων και όχι η επιβολή κανόνων και ο έλεγχος (Jurgen Horschneegg, Ομοσπονδιακό Υπουργείο Διδασκαλίας και Μορφωτικών Υποθέσεων).

Ισπανία: Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1990 προβλέπει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία δεν έχει ολοκληρωθεί. Στο διάστημα από το 1991 έως το 1996 εφαρμόστηκε σε 1000 σχολεία ένα πρόγραμμα αξιολόγησης, γνωστό ως EVA, που αποτελούσε μία μείξη εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Σήμερα, η ευθύνη της αξιολόγησης έχει περιέλθει σε μεγάλο βαθμό στις τοπικές αρχές, οι οποίες αναπτύσσουν τα δικά τους συστήματα με έμφαση σε μεθόδους εξωτερικής αξιολόγησης και με βάση τις αρχές του πρότυπου προγράμματος EVA. Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται συνήθως κάθε τέσσερα χρόνια και περιλαμβάνει τη διαχείριση, τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτό, τη μέριμνα που λαμβάνεται για ειδικές ομάδες μαθητών και άλλα παρόμοια θέματα. Σε εθνικό επίπεδο η αξιολόγηση περιλαμβάνει μελέτη των αποτελεσμάτων των τελικών εξετάσεων, της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και της επίδοσης των μαθητών.

Ένα μοντέλο που συνδυάζει την εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) και την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη Διεθνή Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) το 2003. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, που ονομάστηκε «μετα-αξιολόγηση», η εσωτερική αξιολόγηση φέρει το κύριο βάρος για τη βελτίωση του έργου στη σχολική μονάδα και η εξωτερική αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να είναι όντως αποτελεσματική. Δηλαδή η μετα-

αξιολόγηση κρίνει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και όχι αυτή καθεαυτήν την ποιότητα του έργου στη σχολική μονάδα.

4.2 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ-2010, ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

Σε θεσμικό επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη χώρα μας έχει χαρακτηριστικά εσωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και συμμετοχικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου από θεσμικούς φορείς που το περιβάλλουν.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 320/1993, ο Διευθυντής του σχολείου συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική γνώμη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Μερικά χρόνια αργότερα, με το Νόμο 2525/1997 και το Π.Δ. 140/1998 για πρώτη φορά αναπτύσσονται σε σημαντική έκταση οι συνιστώσες της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με αποκλειστική όμως αναφορά στην αυτό-αξιολόγησή της, ενώ παράλληλα περιλαμβάνονται αναφορές στις σχετικές θεματικές περιοχές, στους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στη στοχοθεσία και στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Ο σχετικά πρόσφατος Νόμος 2986/2002, με θέμα «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», οριοθετεί το σκοπό, τους στόχους και τον χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προσδιορίζει τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Και αυτός ο νόμος τελικά δεν εφαρμόστηκε.

Η μόνη ισχύουσα αξιολογική πρακτική που εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας αφορά στην καταγραφή ποσοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας σχεδίασε και υλοποίησε ένα πρόγραμμα για την αποτύπωση των σχολικών μονάδων, με στόχο την καταγραφή ποσοτικών στοιχείων σχετικών με την υπάρχουσα κατάσταση. Αυτή ήταν ίσως και η μοναδική δράση από την πλευρά του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που είχε αξιολογικό

χαρακτήρα και βασίστηκε σε αυστηρά δομημένα κριτήρια και σε διαδικασίες που εμπλέκουν τη σχολική μονάδα, μέσω της Διεύθυνσης του σχολείου, στην αποτίμηση των πόρων και των μέσων της. Παρόλα αυτά και αυτή η διαδικασία δεν εξασφάλισε ούτε τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών ούτε την επιμόρφωσή τους, ώστε αυτοί να εμπλακούν επαρκώς και ουσιαστικά στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Ουσιαστικά, σε επίπεδο εφαρμογής, η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στη χώρα μας συνεχίζει να αποτελεί μια γραφειοκρατική διεκπεραιωτικού χαρακτήρα διαδικασία, η οποία υλοποιείται μέσω υπηρεσιακών εγγράφων (εκθέσεις) και εξελίσσεται ιεραρχικά, αρχίζοντας από τη βάση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, και φθάνοντας μέσα από τους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς (Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους, Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης και φορείς εποπτευόμενους από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.) στην κορυφή της ιεραρχίας, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αυτή είναι και η μοναδική διαδικασία με την οποία τα όργανα του κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή η κεντρική διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, μπορούν να ενημερωθούν για ουσιώδη προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου και να ανατροφοδοτηθούν μέσα από την εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται δηλαδή για τη μοναδική διαδικασία απόδοσης λόγου της εκπαιδευτικής πράξης προς την κεντρική διοίκηση, μέσω επιλεγμένων για το σκοπό αυτό εκπαιδευμένων στελεχών.

Μία χαρακτηριστική ανεπάρκεια της προαναφερόμενης διαδικασίας, εκτός από το γραφειοκρατικό της χαρακτήρα, είναι ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αξιολογείται με κριτήρια γενικά και υποκειμενικά που αφορούν κυρίως στη διοικητική και οργανωτική της αποτελεσματικότητα ή στην αξιοποίηση των πόρων και των δαπανών της. Επιπλέον, δεν ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αποτίμηση του έργου που επιτελείται στη σχολική μονάδα, επομένως δεν έχει ευρύ ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για την ίδια τη σχολική μονάδα. Τέλος, δεν προσδιορίζονται οι τρόποι προσέγγισης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ή οι δυνατότητες πρακτικής αξιοποίησής του.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχουν εκπονηθεί στη χώρα μας μελέτες και ερευνητικά προγράμματα, μέσα από τα οποία δοκιμάστηκαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Ειδικότερα, το Μάιο του 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε το συντονισμό του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» και την εφαρμογή του σε πέντε σχολεία (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια) στο πλαίσιο του προγράμματος SOCRATES, με τους εξής δείκτες κατανεμημένους σε 4 τομείς: α) αποτελέσματα: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών, β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης: διδακτικός χρόνος, ποιότητα μάθησης και διδασκαλίας, διδακτική υποστήριξη, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου: το σχολείο ως χώρος μάθησης, ως κοινωνικός χώρος και ως επαγγελματικός χώρος και δ) περιβάλλον: σχολείο και σπίτι, σχολείο και τοπική κοινωνία, σχολείο και εργασία.

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα στις περισσότερες χώρες εφαρμόζονταν συστήματα εξωτερικής αξιολόγησης, τα οποία όμως επικεντρώνονταν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όχι του εκπαιδευτικού έργου ή της σχολικής μονάδας. Ως κριτήρια αυτών των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνταν συχνά τα αποτελέσματα των εξωτερικών εξετάσεων και ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο. Υπήρχε μία αυξανόμενη τάση για την υιοθέτηση συστημάτων αυτοαξιολόγησης: Σχετικά προγράμματα βρίσκονται σε εξέλιξη σε όλες σχεδόν τις χώρες αλλά λίγες είναι αυτές (Σκωτία, Ολλανδία) που βρίσκονται σε στάδιο αρχικής εφαρμογής συστημάτων αυτοαξιολόγησης. Οι περισσότερες αναζητούν φορέα ενεργοποίησης της διαδικασίας εντός των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Η αυτοαξιολόγηση είναι δύσκολο να εδραιωθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα που δεν έχουν μακρά παράδοση, σύμφωνα με τα πορίσματα συνάντησης του ΥΠΕΠΘ με αντίστοιχες επιτροπές αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Η επιτροπή του ΥΠΕΠΘ είχε καταλήξει στα εξής συμπεράσματα:

1. Η εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και πρόοδο του σχολείου και όχι στον έλεγχο.
2. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου μεικτού συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

3. Οργανισμοί και πρόσωπα που εμπλέκονται στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να διαχωρίζονται από οργανισμούς και πρόσωπα που έχουν συμβουλευτικό ρόλο.
4. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, από τα σημαντικότερα επιτεύγματα μέχρι την κατάσταση των τουαλετών.
5. Τα σχολεία θα πρέπει να αφεθούν ελεύθερα να αναπτύξουν τα δικά τους εργαλεία αυτοαξιολόγησης, αν όχι και τους δείκτες. Σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη από τα σχολεία των δικών τους προγραμμάτων δράσης. Σ' αυτή τους την προσπάθεια πρέπει να τυγχάνουν συνεχούς υποστήριξης από αρμόδιους φορείς.
6. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να εξελιχθεί σε συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών. Θα πρέπει να διαρκεί όλη τη χρονιά, μετά το πέρας της οποίας η συνέχισή της θα εξασφαλίζεται μέσω κατάλληλου μηχανισμού ανατροφοδότησης από τους αρμόδιους φορείς.
7. Θα πρέπει να εξασφαλίζεται το κύρος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης μέσω εξωτερικού μηχανισμού που θα περιλαμβάνει και αξιολόγηση των αξιολογητών.

Σε συνέχεια του ανωτέρω πειραματικού προγράμματος, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υλοποίησε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», στο πλαίσιο του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. και με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ι. Σολομών, Αντιπρόεδρο τότε του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999). Κύριος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως και άλλων ανάλογων εναλλακτικών προσεγγίσεων, ήταν να αναδείξει την έννοια της αξιολόγησης προσανατολισμένης στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στην άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους. Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό καθώς και το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης, που ήταν μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη για την αξιολόγηση, με διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

Δημιουργήθηκε, επίσης, το σύστημα των «στοιχείων του σχολείου», δηλαδή ένα εργαλείο καταγραφής περιγραφικών και ποσοτικών στοιχείων.

Τόσο το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης όσο και το σύστημα των «στοιχείων του σχολείου» εντάσσονται στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.), το οποίο συνδέει ηλεκτρονικά τα σχολεία, με στόχο τη συγκέντρωση, μελέτη και αξιοποίηση των δεδομένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (ποσοτικά δεδομένα).

Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ. Τα δεδομένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συγκεντρώθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά δεν αξιοποιήθηκαν, ούτε έγινε οποιαδήποτε αποτίμηση του προγράμματος και της εφαρμογής του σε κεντρικό επίπεδο. Μεμονωμένες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν από μέλη της επιστημονικής ομάδας ή και από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι περιπτώσεις των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Περιστερίου και Αχαρνών, στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» κατά το διάστημα από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2001 και από το Μάρτιο έως τον Οκτώβριο του 2002, αντίστοιχα (Κατσαρού κ.ά., 2004).

Με στόχο το σχεδιασμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και επιστημονικό υπεύθυνο το Δ. Ματθαίου, Αντιπρόεδρο του Τμήματος Επιμόρφωσης, έχει εκπονήσει «Οδηγό Αξιολόγησης» (Ματθαίου, 2000) που αναφέρεται σε τέσσερις θεματικές περιοχές: Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων, Σχέσεις-Κλίμα, Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Μια προσπάθεια εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στον ελληνικό χώρο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Ηγεσία για τη Μάθηση». Το πρόγραμμα αυτό, εστιάζοντας στη διερεύνηση από την ίδια τη σχολική κοινότητα του ηγετικού ρόλου και της λειτουργίας των ατόμων ή των ομάδων που δρουν στο σχολείο, προσανατολίστηκε σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2005).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισάγεται στο άρθρο 32 του νόμου 3848/2010 και συγκεκριμενοποιείται με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010. Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται ως ο

συνολικός, συστηματικός και μεθοδικός απολογισμός των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2006). Κατά τον Devos (1998), η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών και τη λήψη αποφάσεων για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα.

Βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης είναι:

- **Αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος :** Να αναληφθούν δηλαδή πρωτοβουλίες από τις σχολικές μονάδες για την αναμόρφωσή τους.
- **Ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας** και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων του σχολείου.
- **Συνειδητοποίηση της ανάγκης για μια συλλογική,** ουσιαστική και συστηματική διερεύνηση αυτών των προβλημάτων.
- Αντίληψη από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην **αυτοαξιολόγηση του ρόλου τους μέσα στο σχολείο**, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, **να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους** (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις).
- Ανάπτυξη όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας **συνεργατικά:** Διαμόρφωση δηλαδή ενός **πλαισίου δράσης** το οποίο, σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και κατά συνέπεια βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου συνολικά, που διεξάγεται από τη σχολική κοινότητα για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της (Boud & Donovan, 1982). Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας σχετίζεται ουσιαστικά με αποδοτικότερη διδασκαλία και μάθηση που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτή περιλαμβάνει βελτίωση τόσο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Campbell&Christofidou, 2002) όσο και βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας (Scheerens & Bosker, 1997). Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονται ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1.

Ενδεικτικά το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα εφαρμόστηκε με έρευνες, μελέτες και προγράμματα για εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της σχολικής μονάδας :

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997): Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» - εφαρμογή σε 5 σχολεία (3 Γυμνάσια και 2 Λύκεια), στο πλαίσιο του προγράμματος SOCRATES, με δείκτες σε 4 τομείς: α) αποτελέσματα (εκπαιδευτικά επιτεύγματα, προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη, κατευθύνσεις μαθητών), β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου, δ) περιβάλλον (σχολείο & σπίτι, σχολείο & τοπική κοινωνία, σχολείο & εργασία).
2. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» -Σ.Ε.Π.Π.Ε.- (Σολομών, 1999).

Στόχος ήταν να αναδείξει την έννοια της αξιολόγησης προσανατολισμένη στην παραγωγή γνώσης μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και την άρθρωση αυθεντικού λόγου από την πλευρά τους.

Σχεδιάστηκε Εκπαιδευτικό υλικό και δημιουργήθηκε το παρατηρητήριο Αξιολόγησης (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με ελληνική & διεθνή βιβλιογραφία – δημιουργήθηκε επίσης το σύστημα «στοιχείων του σχολείου»). Δεν είχαν όμως καμία συνέχεια!!!

3. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) Περιστερίου & Αχαρνών: Εφαρμογή προγραμμάτων «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (2001-2002).
4. Πανεπιστήμια – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ματθαίου, 2000): Εκπόνηση «Οδηγού Αξιολόγησης» με 4 θεματικές περιοχές: α) Διαχείριση & Αξιοποίηση Πόρων, β) Σχέσεις – Κλίμα, γ) Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, δ) Εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
5. Πρόγραμμα: «Ηγεσία για τη Μάθηση» (Μπαγάκης, 2005): Εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αυτο – αξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Επίσης σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης, που είναι και η τελευταία και καταληκτική διαχρονικά προσπάθεια της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι εξής:

1. Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητο να εκληφθεί ως ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας,
2. Απαιτείται αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης,
3. Απαιτείται αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων.
4. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δεν μπορεί να στέλνονται μόνο στην πολιτεία (Υπ. ΠΔΒΜΘ) για την ικανοποίηση των αιτημάτων των εκπαιδευτικών. Κύριος αποδέκτης τους πρέπει να είναι η σχολική μονάδα, η οποία με βάση τα αποτελέσματα αυτά θα αναλάβει δράση.
5. Ανατροφοδότησης του σχολικού έργου, βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.
6. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων.
7. Οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και γονέων επιδιώκεται να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας.
8. Η επιδίωξη αυτή είναι μια δύσκολη παιδαγωγική διαδικασία, αλλά βασική για όλους τους συμμετέχοντες στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης.
9. Ιδιαίτερη προσοχή κατά τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση απαιτούν η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις.
10. Χρειάζεται σύνθετη, ευαίσθητη και κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει.

Για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης όπως τονίζεται και από ερευνητές (Μπαγάκης, 2005 ·Ματθαίου, 2000 ·Σολομών, 1999) πρέπει να ληφθούν ορισμένες διαδικασίες και δράσεις όπως:

- Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν πρέπει να ταυτιστεί με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής ως μια διεκπεραιωτική ανούσια διαδικασία.
 - Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, κατάλληλης ατμόσφαιρας σχολικού κλίματος, και συναίνεσης είναι προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση και τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
 - Η τήρηση εχεμύθειας και αξιοκρατίας χωρίς έξωθεν παρεμβάσεις είναι σημαντική για την ελεύθερη χωρίς προϋποθέσεις έκφραση όλων των συμμετεχόντων.
 - Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι αποφασιστικός στην εδραίωση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και γενικότερα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας καθώς αυτοί θα αναλάβουν να:
- ❖ Στηρίζουν και ενεργοποιούν όλους τους παράγοντες του σχολείου.
 - ❖ Να συμβουλεύουν, να παρωθούν να ασκούν κριτική..
 - ❖ Να ενθαρρύνουν κάθε πρωτοβουλία και θα ενισχύει τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και θα καλλιεργεί κλίμα αξιολόγησης με σεβασμό στην κουλτούρα και το έργο του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Βασικότεροι στόχοι όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία καλλιέργειας κλίματος αυτοαξιολόγησης είναι η αλλαγή της κουλτούρας των σχολείων, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας προς όφελος όλων των εμπλεκομένων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών & της κοινωνίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5- ΜΕΤΑΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ή ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Οι αντιδράσεις απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να ταυτιστούν στην Ελλάδα με τις αντιδράσεις απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης εν γένει. Στην Ελλάδα μπορούν να εντοπιστούν σε τρεις διαστάσεις:

1. Στη συνδικαλιστική διάσταση, που θα παρουσιαστεί σε αυτό το κεφάλαιο.
2. Στο φιλοσοφικό και πολιτικό λόγο, που παρουσιάσαμε στο κεφάλαιο για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και
3. στον παιδαγωγικό λόγο που παρουσιάσαμε πάλι στο κεφάλαιο που τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Σχετικά με το συνδικαλιστικό λόγο που είναι και ο ισχυρότερος εναντίον της αξιολόγησης, όσοι είναι αντίθετοι υποστηρίζουν πως θα αποτελέσει μοχλό για την άσκηση προσωπικού ελέγχου του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 1998· Μπουζάκης, 1998). Υποστηρίζουν, ότι οι μέχρι σήμερα προτάσεις για την αξιολόγηση στην Ελλάδα, αφορούσαν τον εκπαιδευτικό και όχι τους άλλους παράγοντες, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρνούνται τον ελεγκτικό της χαρακτήρα και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών πολιτικών (ΔΟΕ, 1999· Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Στην Ελλάδα τα χρόνια προβλήματα πολιτικής ασυνεννοησίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, τα ανικανοποίητα αιτήματα και η έλλειψη συναίνεσης ακινητοποιούν κάθε προσπάθεια σοβαρής διάθεσης συντονισμένης προσπάθειας για επιβολή ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης γενικότερα και ειδικότερα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτό θα σήμαινε μια σύγκρουση με τα πελατειακά συμφέροντα ή παγιωμένες πρακτικές (Ζμας 2007:152). Η απουσία γόνιμου κοινωνικού διαλόγου οδηγεί σε ένα φαύλο τακτικής περιχαράκωσης και εξοβελισμού της αντίθετης άποψης ή πολιτικής τοποθέτησης (Δημητρόπουλος, 2002· Μπαγάκης, 2005· Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Ειδικότερα τα συνδικαλιστικά όργανα της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας «αποδέχονται» τις διαδικασίες «κρίσεις», μόνο για την ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης (Σχ. Συμβούλων – Προϊσταμένων & Διευθυντών Διεύθυνσης – Διευθυντών σχολείων). Η Δ.Ο.Ε. (1999) υποστηρίζει: *«Για την επιτυχία του συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας θα χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών»*. Ζητά δεσμεύσεις ότι η Πολιτεία θα δώσει λύσεις στα όποια προβλήματα αναδεικνύει η αξιολόγηση. Η Ο.Λ.Μ.Ε. χαρακτηρίζει την αξιολόγηση: *«...ως μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και συνακόλουθης επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου»*. Τονίζει επίσης *«ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια Εξωτερική αποτίμηση, αλλά μια Εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*. Προτείνει δηλαδή ένα αποκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο απέναντι στις προτάσεις για ένα Διοικητικό – Γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Μπαλάσκας, 1992 · Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Ζητούν να τεθούν θέματα που αφορούν τους στόχους της αξιολόγησης, τους φορείς, τα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνεται η αξιολόγηση, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιηθούν για να προσδώσουν στην αξιολόγηση ακρίβεια, εγκυρότητα & αξιοπιστία. Ζητούν να συζητηθεί ο τρόπος αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ποιος θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, των στελεχών εκπαίδευσης στη διαδικασία και ποιες μορφές θα έχει η αξιολόγηση (Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Πιο συγκεκριμένα οι προβληματισμοί των κυριότερων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε.-Δ.Ο.Ε.) είναι:

- Τα συνδικάτα είναι αντίθετα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και προτείνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Προτείνουν την οργάνωση του προγραμματισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο Σχολικής μονάδας, Περιφέρειας και Κράτους με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, της κρατικής και τοπικής αυτοδιοίκησης.

- Βασικό αίτημά τους είναι η αξιολόγηση και τα αποτελέσματά της να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση & ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη βαθμολογική & μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Ο.Λ.Μ.Ε. & Δ.Ο.Ε. «αποδέχονται» τις διαδικασίες «κρίσεις», μόνο για την ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης (Σχ. Συμβούλων – Προϊσταμένων & Διευθυντών Διεύθυνσης – Διευθυντών σχολείων).
- Η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει: «Για την επιτυχία του συστήματος αξιολόγησης, πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί ότι το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας θα χρησιμοποιηθεί προς όφελος της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών». Ζητά δεσμεύσεις ότι η Πολιτεία θα δώσει λύσεις στα όποια προβλήματα αναδεικνύει η αξιολόγηση...
- Η Ο.Λ.Μ.Ε. χαρακτηρίζει την αξιολόγηση: «...ως μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και συνακόλουθης επίλυσης των προβλημάτων του σχολείου». Τονίζει επίσης «ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια Εξωτερική αποτίμηση, αλλά μια Εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής που αποβλέπει στην αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Προτείνει δηλαδή ένα αποκεντρωτικό και συμμετοχικό μοντέλο απέναντι στις προτάσεις για ένα Διοικητικό – Γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002·Μπαγάκης, 2005·Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006).

Η απουσία ορθολογικής αντιμετώπισης του φαινομένου της αξιολόγησης απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο θεωρείται όπως καταδείξαμε και σε άλλο κεφάλαιο ως αποτέλεσμα της απουσίας καλλιέργειας κουλτούρας αυτοκριτικής στην ελληνική πολιτική αλλά και συνδικαλιστική κοινότητα σχετικά με ζητήματα ποιότητας, αξιοπιστίας, ελέγχου και αξιολόγησης. Ο περισσότερος «θόρυβος» (πάνω από 65 άρθρα σε μεγάλης κυκλοφορίας εφημερίδες, επερωτήσεις στη Βουλή και αναφορές πολιτικών προσώπων (Κουλαϊδής et al 2006: 50) όπως έχει αναφερθεί, εστιάζεται κυρίως στην κατηγορία, στην επίθεση απέναντι στον «άλλο», στην κατάδειξη ανικανότητας του «άλλου» υπεύθυνου κόμματος, κυβέρνησης, υπουργείου, παρά στην αναζήτηση της βαθύτερης, ορθολογικής αιτίας που οδηγεί σε αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα. Ο συναισθηματισμός και τα μικροπολιτικά συμφέροντα ίσως επικρατούν απέναντι στην εξεύρεση ψύχραιμης λύσης.

Στην Ελλάδα χρόνια προβλήματα πολιτικής ασυνεννοησίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, τα ανικανοποίητα αιτήματα και η έλλειψη συναίνεσης ακινητοποιούν κάθε προσπάθεια σοβαρής διάθεσης συντονισμένης προσπάθειας για επιβολή ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης γενικότερα και ειδικότερα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτό θα σήμαινε μια σύγκρουση με τα πελατειακά συμφέροντα ή παγιωμένες πρακτικές (Ζμας, 2007:152). Αξιοπερίεργη είναι η απουσία ή η αδιαφορία συστηματικής αξιοποίησης των πορισμάτων των σχετικά με την αξιολόγηση, ενώ αρνητική είναι η αντίδραση μέρους του πολιτικού κόσμου του Ελληνικού χώρου (Ζμας, 2006: 148· Χριστιάς, 2001: 53-54). Η απουσία γόνιμου κοινωνικού διαλόγου μεταξύ των κοινωνικών εταίρων οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα φαύλο τακτικής εξοβελισμού της αντίθετης άποψης ή πολιτικής τοποθέτησης. Η διάθεση συνεννόησης θα οδηγούσε πιθανότατα σε γόνιμες αποφάσεις με καλύτερο μέλλον για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ζμας, 2007: 152).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Όπως έγινε αντιληπτό μετά από πολλά χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων πολλές φορές συζητήσεων, έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενώ η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να διαμορφωθούν τα Προεδρικά Διατάγματα που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85. Σύμφωνα λοιπόν με τον Π. Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που επιτελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, και τέλος γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχουν εκδοθεί στην Ελλάδα διάφοροι νόμοι σχετικοί με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι ο Ν. 2525/1997, η Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, ο Ν. 2986/2002. Η αξιολόγηση, η οποία αφορά όλους τους τύπους των σχολείων, πιστοποιεί ως επί το πλείστον την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα την αποτελεσματικότητα του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό αλλά και εθνικό επίπεδο. Βασικό στοιχείο όπως έγινε αντιληπτό βέβαια βιωσιμότητας αλλά και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού έργου ενός σύγχρονου και ανταγωνιστικού σχολικού συστήματος, είναι η εισαγωγή, διαχείριση αλλά και αξιολόγηση της καινοτομίας του εκπαιδευτικού έργου, την οποία θα αναφέρουμε εν συντομία στο κεφάλαιο αυτό. Η αξιολόγηση της καινοτομικότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε σύγχρονο και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης είναι φανερό ότι στο χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί κανείς να διακρίνει πρακτικά αρκετές μορφές ή τυπολογίες. Την εξωτερική αξιολόγηση ή την εσωτερική αξιολόγηση, την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση ή τη Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Επίσης εμφανίζεται το μοντέλο της «αξιολόγησης της απόδοσης» (performance evaluation), της διαμορφωτικής αξιολόγησης ή συγκριτική αξιολόγησης και της κριτηριακής. Κάθε φορά η κάθε μορφή αξιολόγησης συμβαδίζει είτε με τη λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης είτε με τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» και, συγκεκριμένα, της απόδοσης λόγου του

εκπαιδευτικού και του σχολείου στην κοινωνία. Πολύ σημαντική μορφή αξιολόγησης αναδεικνύεται σύμφωνα με τη λογική του αυτοελέγχου, τη σχολική αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση δηλαδή.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό οφείλεται όπως έγινε φανερό σε δύο κυρίως λόγους: αφενός στην ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται διεθνώς βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανταπόκριση στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης» και αφετέρου στην ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής. Κάθε χώρα όμως φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη με τους στόχους του εκπαιδευτικού της συστήματος και με τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισής του (Euridice, 2004).

Ο ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει στρατηγικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στα πλαίσια αυτά έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις όπως είναι η αποτίμηση των επιδόσεων μαθητών ιδρυμάτων και οργανισμών, η διαμόρφωση δεικτών και μεθόδων αξιολόγησης, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων των ακολουθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και η ίδια η διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουμε. Αυτά τα επιτυγχάνει μέσω του προγράμματος PISA, της έκδοσης Education at a Glance και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI) (OECD, 2006: 12-13). Στην Ελλάδα όμως τα χρόνια προβλήματα πολιτικής ασυνεννοησίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, τα ανικανοποίητα αιτήματα και η έλλειψη συναίνεσης ακινητοποιούν κάθε προσπάθεια σοβαρής διάθεσης συντονισμένης προσπάθειας για επιβολή ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης γενικότερα και ειδικότερα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτό θα σήμαινε μια σύγκρουση με τα πελατειακά συμφέροντα ή παγιωμένες πρακτικές (Ζμας 2007:152). Η απουσία γόνιμου κοινωνικού διαλόγου οδηγεί σε ένα φαύλο τακτικής περιχαράκωσης και εξοβελισμού της αντίθετης άποψης ή πολιτικής τοποθέτησης. Η αδιαφορία απέναντι στο πολιτικό κόστος και η διάθεση συνεννόησης θα οδηγούσε πιθανότατα σε γόνιμες αποφάσεις με ευόιο μέλλον για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ζμας 2007: 152).

Οι εξελίξεις στο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου από τη στιγμή της κατάργησης του θεσμού του Επιθεωρητή το 1981 μέχρι το 2010 μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

1. Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1990: Επιθεωρητισμός, ταύτιση παιδαγωγικών & διοικητικών αρμοδιοτήτων, ασφυκτικός έλεγχος στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Θεσμός Σχολικού Συμβούλου (επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση) & θεσμός Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης (διοίκηση εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο). Το θεσμικό αυτό πλαίσιο δεν καθορίζει τα σαφή όρια των αρμοδιοτήτων των Σχ. Συμβούλων. Οι διατάξεις του **Ν. 1566/85** εστιάζουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού. Ο Νόμος ουσιαστικά μένει ανενεργός, διότι ουδέποτε εκδόθηκαν τα Προεδρικά Διατάγματα.

2. Η περίοδος από το 1991 μέχρι το 2000.

Ν. 2043/92: Υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχ. Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολείων.

Π.Δ.320/ 1993: αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών & του εκπαιδευτικού έργου. (αναστολή της εφαρμογής, λόγω αντιδράσεων των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων).

Ν. 2525/97 – Π.Δ.140/98: αξιολόγηση εκπαιδευτικών & σχολικής μονάδας από σώμα Μονίμων αξιολογητών (αναστολή και πάλι της εφαρμογής τους).

3. Η περίοδος από το 2000 μέχρι το 2010: **Ν. 2986/2002**: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου & του εκπαιδευτικού. Το θέμα της αξιολόγησης παραμένει σε εκκρεμότητα μέχρι σήμερα, καθώς στην πράξη δεν έχει αντιμετωπιστεί ακόμη. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν διατυπώνεται όμως καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Μέσα από τη διαθεματική ανάλυση του περιεχομένου του νομοθετικού πλαισίου που γίνεται στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί θα γίνει προσπάθεια να αντληθούν συμπεράσματα που να συνδέουν τα θεωρητικά ευρήματα της έρευνας με την

πραγματικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα στα κείμενα. Είναι αντιληπτό ότι οι διασπαστικές και διαφοροποιημένες αντιλήψεις και ντιρεκτίβες σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την εκάστοτε διοίκηση και κυβέρνηση, θα εντοπιστούν αλλά μέσω της ανάλυσης θα δοθεί η ιδιαίτερη και πιο συγκεκριμένη διάστασή τους διαχρονικά και συγκριτικά. Οι θεωρητικές παραδοχές σχετικά με την αντίληψη και αποτύπωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα πιστοποιηθούν, θα συγκεκριμενοποιηθούν ή αρκετές φορές ενδέχεται και να διαψευστούν μέσα από το πρίσμα της συγκεκριμένης ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

2^ο Μέρος:

Ερευνητικό

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΑΝΑΓΚΗ, ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Όπως έγινε αντιληπτό και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, παρακολουθώντας τους νόμους των τελευταίων ετών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βλέπουμε σημαντικές και διαρκείς μεταβολές. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Επιπρόσθετα, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και από την κοινή γνώμη. Πέρα από το ενδιαφέρον αυτό, το οποίο είναι δικαιολογημένο, ανακύπτουν συνεχώς αντιπαραθέσεις, αντιδράσεις και διαφωνίες σχετικά με τα μέτρα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές.

Στη χώρα μας, από το 1965 περίπου άρχισαν έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ παιδαγωγών, συνδικαλιστών και Υπουργείου, για το σκοπό, τους φορείς, τα μέσα, τους τομείς και τη διάρκεια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η επικαιρότητα δε του θέματος φαίνεται από το ενδιαφέρον όλων των Υπουργών Παιδείας των τελευταίων ετών να συμπεραλάβουν στα νομοσχέδιά τους τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση, μαθητών και εκπαιδευτικών.

Την τελευταία δεκαετία διάφορες προσπάθειες συγκρότησης ή μεταρρύθμισης των μορφών και των μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (OECD, 1991,1994, OECD-CERI, 1994). Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί όπως είδαμε και από τον ΟΟΣΑ στο δεύτερο στρατηγικό στόχο, της

αξιολόγησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών «προϊόντων». Μέχρι σήμερα ο ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει όπως έγινε αναφορά και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, συγκεκριμένες δράσεις/προγράμματα που αφορούν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως είναι η αποτίμηση των επιδόσεων μαθητών ιδρυμάτων και οργανισμών, η διαμόρφωση δεικτών και μεθόδων αξιολόγησης, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων των ακολουθούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και η ίδια η διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουμε. Αυτά τα επιτυγχάνει μέσω του προγράμματος PISA, της έκδοσης Education at a Glance και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών (CERI) (OECD, 2006: 12-13).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι συζητήσεις για την εγκαθίδρυση και στην Ελλάδα ενός συστήματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παλαιοκρασάς κ.ά.: 1997) και ειδικότερα οι συζητήσεις και οι απόπειρες εισαγωγής τρόπων αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών, των σχολείων ως οργανωτικών μονάδων αλλά και των μαθητών.

Οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία ή ρητορική με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς, και πάνω απ' όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. (Broadfoot, 1996: 11-12 · Owen, 1997: 259).

Επομένως, η θεσμική ρύθμιση ή μεταρρύθμιση των ζητημάτων αξιολόγησης, όπως κάθε μεταρρύθμιση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να εννοείται ως σύνθετο αποτέλεσμα της δράσης, της σύγκρουσης ή/και της στρατηγικής συνεργασίας συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων. Τέλος, όπως κάθε μεταρρύθμιση, θα πρέπει να θεωρείται ότι επιχειρεί να διαχειριστεί και να ρυθμίσει στο εκπαιδευτικό επίπεδο μια σειρά από αλλαγές γενικά στην κοινωνική βάση καθώς και στις αρχές της κοινωνικής τάξης πραγμάτων και ειδικότερα στους στίβους του πολιτισμού, της οικονομίας και της τεχνολογίας, τόσο στο εθνικό όσο και στο διεθνές πλαίσιο (Bernstein, 1996: 3 · Broadfoot, 1996: 7). Η σταδιοδρομία ενός μαθητή είναι μια σταδιοδρομία στη γνώση, στην ηθική και στη κοινωνική τοποθέτηση.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναλύσει και να διερευνήσει σε βάθος τις αναφορές που γίνονται στην ελληνική νομοθεσία, τόσο με τη μορφή νόμων όσο και με τη μορφή Προεδρικών Διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, σκοπός είναι η αναζήτηση των συσχετίσεων, των παραγόντων και των κριτηρίων που τίθενται από το ελληνικό κράτος σε σχέση πάντοτε με το οικονομικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, εθνικό και διεθνές, συγκείμενο από το 1997 έως σήμερα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- 1) Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το 1997 έως σήμερα; Τι ενέργειες προβλέπονται και ποιοι στόχοι καθορίζονται;
- 2) Πώς μεταβάλλονται από το 1997 έως σήμερα τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; Πώς αξιολογούνται αυτές οι μεταβολές, τι φανερώνουν και πού οδηγούν;
- 3) Ποια είναι η επιρροή του διεθνούς περιβάλλοντος στον καθορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό αποτυπώνεται στη νομοθεσία;

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα είναι η ανάλυση περιεχομένου. Ανάλυση περιεχομένου ορίζουμε τη συστηματική και αξιόπιστη μέθοδο, με την οποία συμπυκνώνουμε πολλές λέξεις ενός κειμένου σε λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου βασισμένες σε σαφείς νόμους κωδικοποίησης. Η νομιμοποίηση χρήσης της μεθόδου «ανάλυσης περιεχομένου» στην παρούσα έρευνα πηγάζει από τα εξής στοιχεία που στοιχειοθετούν το περιεχόμενό της: α) οι πηγές μας είναι γνωστές και αξιόλογες· β) μας ενδιαφέρει να επισημάνουμε εσωτερικά στοιχεία των κειμένων που εξετάζουμε (επί του προκειμένου το περιεχόμενο της νομοθεσίας) και όχι κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά τους· γ) από την ανάλυση των κειμένων στοχεύουμε στην ανάδειξη και αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του περιεχομένου. Για την ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού θα χρησιμοποιήσουμε

τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς θεωρούνται οι δύο αυτές μορφές της μεθόδου συμπληρωματικές και αλληλένδετες μεταξύ τους.

Η ανάλυση περιεχομένου αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Η διαφοροποίηση είναι τεχνητή, διότι οι λέξεις εκφράζουν ιδέες. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις, αλλά έννοιες: εντάσσονται σ' αυτήν την κατηγορία δύο λέξεις συνώνυμες ή δυο λέξεις διαφορετικές, με την ίδια όμως σημασία.. Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που έχουν γραπτή προέλευση όπως και στην περίπτωση αυτή της έρευνας νομοθετικού περιεχομένου και προκειμένου να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις στάσεις, τις αξίες και την συμπεριφορά κάθε συγγραφέως, θεωρούμε αναγκαία την αξιοποίηση μιας ικανής μεθόδου, η οποία θα παρέχει τις παραπάνω δυνατότητες.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1971). Η παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων μπορεί να διαιρεθεί σε άμεση παρατήρηση και σε έμμεση (μέσω των διαφόρων πολιτισμικών τεκμηρίων). *«Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί την βασική μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης»* (Λαμπίρη – Δημάκη, 2003). Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, με την ανάλυση περιεχομένου τονίζεται *«η τυποποίηση των σχέσεων ανάμεσα στα στοιχεία και στα θέματα που επιτρέπει την αποκάλυψη της δομής του υπό έρευνα κειμένου»* (Grawitz, 1979). *«Κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό»* (Λαμπίρη – Δημάκη, 2003).

Μέσω της ανάλυσης παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων του γραπτού λόγου, το οποίο σημαίνει: προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του γραπτού νοήματος, μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η προσοχή των αποδεκτών και μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Με αυτόν τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό: **α)** των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, **β)** των χαρακτηριστικών του πομπού της γραπτής επικοινωνίας, **γ)** των χαρακτηριστικών

των αποδεκτών της γραπτής επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή εγκύρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2002).

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία όπως έγινε αντιληπτό είναι η ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson(1971 :20), η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια ερευνητική μέθοδος για την αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του προδήλου περιεχομένου της επικοινωνίας». Βάση της ανάλυσης περιεχομένου είναι η ποσοτική μέθοδος, ωστόσο δεν αποκλείει και άλλα είδη έρευνας, όπως η σημειολογική ανάλυση(που θα ακολουθήσουμε στη συγκεκριμένη έρευνα), ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα και για ποιοτική ανάλυση (θέματα σε σχέση με κοινωνικά χαρακτηριστικά).

Βασικά στάδια της μεθόδου ανάλυσης και κατηγοριοποίησης οπτικού υλικού, είναι τα ακόλουθα:

1. Επιλογή θέματος και ορισμός ερευνητικού αντικειμένου
2. Επιλογή πηγής άντλησης υλικού
3. Διαχωρισμός ομάδων αναλυτικών κατηγοριών
4. Ορισμός κανόνων κωδικοποίησης του υλικού
5. Καταμέτρηση συχνότητας εμφάνισης κάθε κατηγορίας ή θέματος.

Ειδικότερα, θα χρησιμοποιηθεί ποσοτική ανάλυση, δηλαδή καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης του ερευνητικού θέματος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου και η περιγραφική στατιστική του επεξεργασία. Βέβαια, το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής δεν μπορεί παρά να είναι καθαρά περιγραφικό. Στην έρευνα αυτή, όμως, το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται μόνο στην ποσοτική ανάλυση, στην καταμέτρηση απλώς της συχνότητας με την οποία προβάλλεται κάθε στοιχείο, αλλά περιλαμβάνει και την ποιοτική ανάλυση, «την παρουσία ή απουσία των σημαντικών στοιχείων τα οποία περιέχονται ή δεν περιέχονται» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990: 116) στο ερευνητικό υλικό, και τη διερεύνηση σχέσεων, απόψεων, πολιτικών και αντιλήψεων. Αυτό που ο Holsti ονομάζει «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» (Holsti, 1969: 12), για να οδηγηθούμε με βάση και το θεωρητικό πλαίσιο σε απαντήσεις των ερωτημάτων της έρευνας, σε κατανόηση και ερμηνεία. Με την ποιοτική ανάλυση θα αναδειχθούν τα βαθύτερα

νοήματα του περιεχομένου, «μέσα από έναν γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει την ανεξάρτητη επιβεβαίωση αυτών των νοημάτων με συμπληρωματικά στοιχεία» (Κυριαζή, 2000: 293).

Οι φράσεις που εξετάζουν το εκπαιδευτικό έργο αποτελούν τις μονάδες καταγραφής που αποδίδουν τις κατηγορίες κωδικοποίησης: Οι κατηγορίες αυτές καθορίζονται μετά από ανάλυση κάθε κειμένου σύμφωνα με τους άξονες της:

- 1. Αμοιβαιότητας.**
- 2. Εξαντλητικότητας.**
- 3. Καταλληλότητας.**
- 4. Αμοιβαίου αποκλεισμού**

Είναι φανερό ότι ενδείκνυται μια τέτοια μέθοδος για έρευνα υλικού, όπως στην περίπτωση της αποτύπωσης του εκπαιδευτικού έργου σε αυτή την έρευνα . Ωστόσο στην παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να παραβλεφθεί και η δυνατότητα έμφασης σε ειδικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του υλικού αυτού, την οποία προσφέρει η σημειολογική ή φιλολογική ανάλυση, όπου αυτή είναι απαραίτητη για την κατανόηση του νομοθέτη. Έτσι, μέσω της σημειολογικής ανάλυσης των νομοθετικών κειμένων, θα ερευνηθούν οι άξονες του εκπαιδευτικού έργου σε διάσταση: 1. Συστήματος 2. Σχολικής μονάδας αλλά και τάξης.

Στη συνέχεια παραθέτουμε το ερευνητικό πρωτόκολλο μεθοδολογικής έρευνας που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των νομοθετικών κειμένων.

Πρωτόκολλο μεθοδολογικής ανάλυσης περιεχομένου: Πώς αποτυπώνεται στη νομοθεσία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

1. Γενικές κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου εργασίας(ανάλυση σύμφωνα με Berelson)

- 1) Μονάδες ανάλυσης: κείμενα (Π.Δ., νόμοι, εγκύκλιοι)
- 2) Μονάδες καταγραφής: θέμα
- 3) Μικρότερες μονάδες (λέξη –φράση)
- 4) Μονάδες συμφραζομένων(ευρύτερα)

2.Ανάλυση

1. **Υλικό ανάλυσης:** Π.Δ., νόμοι, εγκύκλιος.
2. **Βασική συνιστώσα ανάλυσης:** Εκπαιδευτικό έργο σε διάσταση:
 1. Συστήματος.
 2. Σχ. Μονάδος.
 3. Τάξης.

3. Οι φράσεις που εξετάζουν το εκπαιδευτικό έργο αποτελούν τις μονάδες καταγραφής που αποδίδουν τις κατηγορίες κωδικοποίησης: Οι κατηγορίες αυτές καθορίζονται μετά από ανάλυση κάθε κειμένου. Σε κάθε κείμενο ορίζονται υποκατηγορίες, οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται είτε να συμπίπτουν σύμφωνα με τα κριτήρια της:

1. Αμοιβαιότητας.
2. Εξαντλητικότητας.
3. Καταλληλότητας.
4. Αμοιβαίου αποκλεισμού.

4. Ενδεικτικές σημαντικότερες (με κριτήριο τη συχνότητα αναφοράς)_ έννοιες-υποκατηγορίες: αξιολόγηση, ατομική αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση σχ. μονάδας, αποτελεσματικότητα, επάρκεια, απόδοση, ΣΜΑ, μοριοδότηση, μονιμοποίηση, αξιολογητές, συνέπεια, συνεργασία, αναβάθμιση, βελτίωση, ποιοτική ανάπτυξη, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική δράση, ποιότητα, εξωτερική αξιολόγηση, κουλτούρα, καινοτομία, διαχείριση οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων,

5. Αναλυτικός συσχετισμός και ανάλυση συχνότητας εμφάνισης των κατηγοριών-εννοιών αυτών στα κείμενα: οι υποκατηγορίες αναλύσεις-μονάδες καταγραφής εντάσσονται σε μια ή και περισσότερες από τις τρεις κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου (σύστημα, σχολική μονάδα, τάξη). Η ανάλυση των μονάδων και των υπο-μονάδων αυτών θα μας δώσει μια πλήρη περιγραφική εικόνα για το πώς αποτυπώνεται στη νομοθεσία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

4. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ- ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Μέσω της εξέτασης των διαφόρων προτάσεων περί αξιολόγησης που έχουν εκφραστεί από το 1997 και εξής στον ελληνικό χώρο, θα αναζητηθούν οι ιδεολογικές και κοινωνικές παραδοχές των προτάσεων αυτών, καθώς και τα πραγματικά ή ενδεχόμενα αποτελέσματά τους στην κοινωνική συγκρότηση των παιδαγωγικών υποκειμένων. Επιπλέον, θα γίνουν εμφανείς ορισμένες θεμελιώδεις λογικές που διέπουν τα πρόσφατα μοντέλα και πρακτικές αξιολόγησης, προκειμένου να προσφερθεί ένα πλαίσιο για να μπορούν να εξεταστούν και να συζητηθούν οι βασικές διαστάσεις των νόμων καθώς και άλλες ρυθμίσεις ή προτάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι η αξιολόγηση των μαθητών και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν δύο αλληλένδετα, αλλά διακριτά, πεδία ελέγχου και επιλογής και ταυτόχρονα δύο συναφή «συστήματα μηνυμάτων», που αλληλεπιδρούν με εκείνα του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής και συμμετέχουν στην συγκρότηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων (Bernstein, 1996).

Συγκεκριμένα βασικές υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας που αναμένονται να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν, όπως προκύπτουν μετά και από τη θεωρητική ανάλυση του ζητήματος, είναι:

- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη διαχρονική ελληνική νομοθεσία δεν είναι ομαλή αλλά παρουσιάζει διακυμάνσεις και απότομες αλλαγές χωρίς να υπάρχει αρμονία μεταξύ της αξιολόγησης των τριών διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου, που είναι οι διαστάσεις του σχολικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.
- Η αλλαγή και η επικαιροποίηση αυτού που έχει αναδειχτεί ως κουλτούρα των εκπαιδευτικών δεν αποτυπώνεται ομαλά στο νομοθετικό έργο, το οποίο δεν ακολουθεί τις επιταγές της ομαλής αναλογίας νομοθεσίας και εκπαιδευτικής βούλησης, με αποτέλεσμα να διογκώνεται η αντίθεση μεταξύ της κάθετης διοικητικής γραφειοκρατίας και των απλών εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή παραμένουν αμέτοχοι ή αγχωμένοι περιμένοντας να αξιολογηθούν πίσω ασαφή κριτήρια.

- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε βασίζεται σε διαυγή, μετρήσιμα κριτήρια αλλά σε ασαφείς και νεφελώδεις λεπτομέρειες και διευκρινίσεις του νομοθέτη και των υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Με αυτό τον τρόπο ο αναμενόμενος θεσμός της αυτοαξιολόγησης είναι τόσο ασαφής που ουσιαστικά δε δίνει αρμοδιότητες αλλά ούτε και κατηγοριοποιεί και αξιολογεί αποτελεσματικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.
- Θεσμοί και θέματα όπως η αυτοαξιολόγηση, το σώμα αξιολογητών και επιθεωρητών αποτελούν ακανθώδη και «ενοχλητικά», λόγω μη επαρκούς σύνδεσης με την επαγγελματική ανάπτυξη και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, ζητήματα, με αποτέλεσμα είτε να μην συγκεκριμενοποιούνται σαφέστατα στο νομοθετικό έργο, είτε ο ρόλος και ο βαθύτερος σκοπός τους να υποβιβάζονται ή να μετατίθεται σε μελλοντικό νομοθέτη η ουσιαστική τους τροποποίηση και διαμόρφωση. Κοινώς τα ακανθώδη ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με κοινωνικό και πολιτικό κόστος για την εκάστοτε ηγεσία μεταβιβάζονται σε μελλοντική διοίκηση.
- Η μοριοδότηση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η μονιμοποίηση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δε συνδέονται ή συνδέονται με χαλαρή μορφή με την ποιότητα και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του έργου που παράγει που είναι το εκπαιδευτικό έργο. Η χαώδης δηλαδή νομική πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης λειτουργεί εις βάρος της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.
- Η ποιότητα και η καινοτομία στην εκπαίδευση συνδέονται με την επιμόρφωση και τη δημιουργία κουλτούρας αλλαγής του εκπαιδευτικού ήθους. Αν αυτό δεν αποτυπώνεται και νομικά, τότε το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα είναι ανταγωνιστικό αλλά ούτε θα εξελίσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες και επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής. Το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να συνδέεται με τα

σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και τις ανακαλύψεις της παιδαγωγικής επιστήμης.

- Η σύνδεση της αξιολόγησης με την ευρύτερη κοινωνία είναι ένα ζήτημα πολύ βασικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού έργου, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές, τους γονείς αλλά και όλη την κοινωνία. Ο νομοθέτης θα πρέπει να έχει προνοήσει τα πλαίσια, τις ανάγκες που καλύπτει αλλά και τις προοπτικές της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ευρύτερη κοινωνία και όχι στενά με τον εκπαιδευτικό κόσμο *per se*.
- Η νομοθεσία τέλος πρέπει να είναι σαφής, συνεχής με περιεχόμενο και διάρκεια στο χρόνο και αν απευθύνεται με αίσθημα σεβασμού και αναγνώρισης απέναντι στον εκπαιδευτικό και το έργο του. Τυχόν δείγματα «κάθετης» διοίκησης και μη σεβασμού των εκπαιδευτικών συνδυασμένη με παρανόηση και άγνοια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας θα οδηγήσει σε αποτυχία του οράματος του νομοθέτη ή σε περιπέτειες τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς που τις απαρτίζουν.
- Η νομοθεσία πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς τυχόν αρνητική αξιολόγηση είναι ένας από τους παράγοντες που κάνουν τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τους εργαζόμενους να μην νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποδοτικοί στην εργασία τους. Το σύστημα αξιολόγησης και οι κακές συνθήκες εργασίας, είναι κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εργαζομένους (Σαΐτης, 1994). Ειδικότερα, η «ικανοποίηση από την εργασία» που ορίζεται ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, προέρχεται από την αξιολόγηση της εργασίας και των εμπειριών κάποιου σε αυτή (Locke, 1976). Είναι επίσης πολύ βασική η αποτύπωση του ρόλου της διοίκησης στην αξιολόγηση καθώς επίσης και η συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού στην ατομική

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αναμένεται ισχυρή συμμετοχή της διοίκησης και ελλιπής συμμετοχή των εκπαιδευτικών τόσο στην ατομική όσο και στη γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

- Είναι απαραίτητη η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ικανοποίηση. Γενικότερα, σύμφωνα με τον Maslach (1986, αναφ. στο Κάντας 1998) η επαγγελματική εξουθένωση πρόκειται για σύνδρομο που αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης η οποία συνδέεται και με την αρνητική αξιολόγηση. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών. Η δεύτερη διάσταση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση, αναφέρεται στην αρνητική αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών του. Η τρίτη διάσταση του συνδρόμου, η μειωμένη προσωπική επίτευξη, αναφέρεται στην τάση του ατόμου να κάνει αρνητική αξιολόγηση του εαυτού, ιδίως όσον αφορά τη δουλειά του και τα αποτελέσματα της εργασίας του (Κάντας, 1998). Η ικανοποίηση από την εργασία που συνδέεται και με τη σωστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενός εκπαιδευτικού, μπορεί ακόμα να θεωρηθεί ως ένδειξη συναισθηματικής ευημερίας ή ψυχικής υγείας (Begley & Czajka, 1993). Οι Dawis & Lofquist μάλιστα (1984, αναφ. στο Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τις ατομικές ανάγκες, θεωρώντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως τον βαθμό κάλυψης των ατομικών αναγκών ενός εργαζομένου από το εργασιακό του περιβάλλον.
- Αναμένονται τέλος διασπαστικές και διαφοροποιημένες αντιλήψεις που αποτυπώνονται στο νομοθετικό έργο σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με την εκάστοτε διοίκηση και κυβέρνηση, θα εντοπιστούν αλλά μέσω της ανάλυσης θα δοθεί η ιδιαίτερη και πιο συγκεκριμένη διάστασή τους διαχρονικά και συγκριτικά. Με αυτό τον τρόπο θα αποτυπωθεί η διασπαστικότητα του νομοθετικού έργου στην ελληνική διοικητική εκπαιδευτική πραγματικότητα που σχετίζεται με την απουσία

ασυνέχειας του νομοθετικού αλλά και του διοικητικού έργου με συνέπεια τη δημιουργία χάσματος αλλά και τη συνεχή επανεκκίνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη με άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σε επίπεδο συστήματος, τάξης και σχολικής μονάδας.

5.ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ- ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήσαμε τρεις δημοσιεύσεις στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ένα νόμο, μια υπουργική απόφαση, μια εγκύκλιο και ένα συνοδευτικό της εγκυκλίου αυτής, συνολικά επτά κείμενα. Τα κείμενα αυτά τα αναλύσαμε ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη δομή τους, επιμένοντας ιδιαίτερα στη λεξιλογική ανάλυση. Για να διευκολυνθεί η ανάλυσή τους, χωρίσαμε τα κείμενα σε τρεις χρονολογικές περιόδους.: την περίοδο 1997-1998, την περίοδο 2002 και την περίοδο 2010. Επίσης, διαχωρίσαμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε τρεις κατηγορίες, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικής τάξης, την αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων και την αξιολόγηση του γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Στα κείμενα που θα αναλύσουμε, θα εντοπίσουμε σε ποιές από τις τρεις κατηγορίες δίνεται κάθε φορά περισσότερο βάρος.

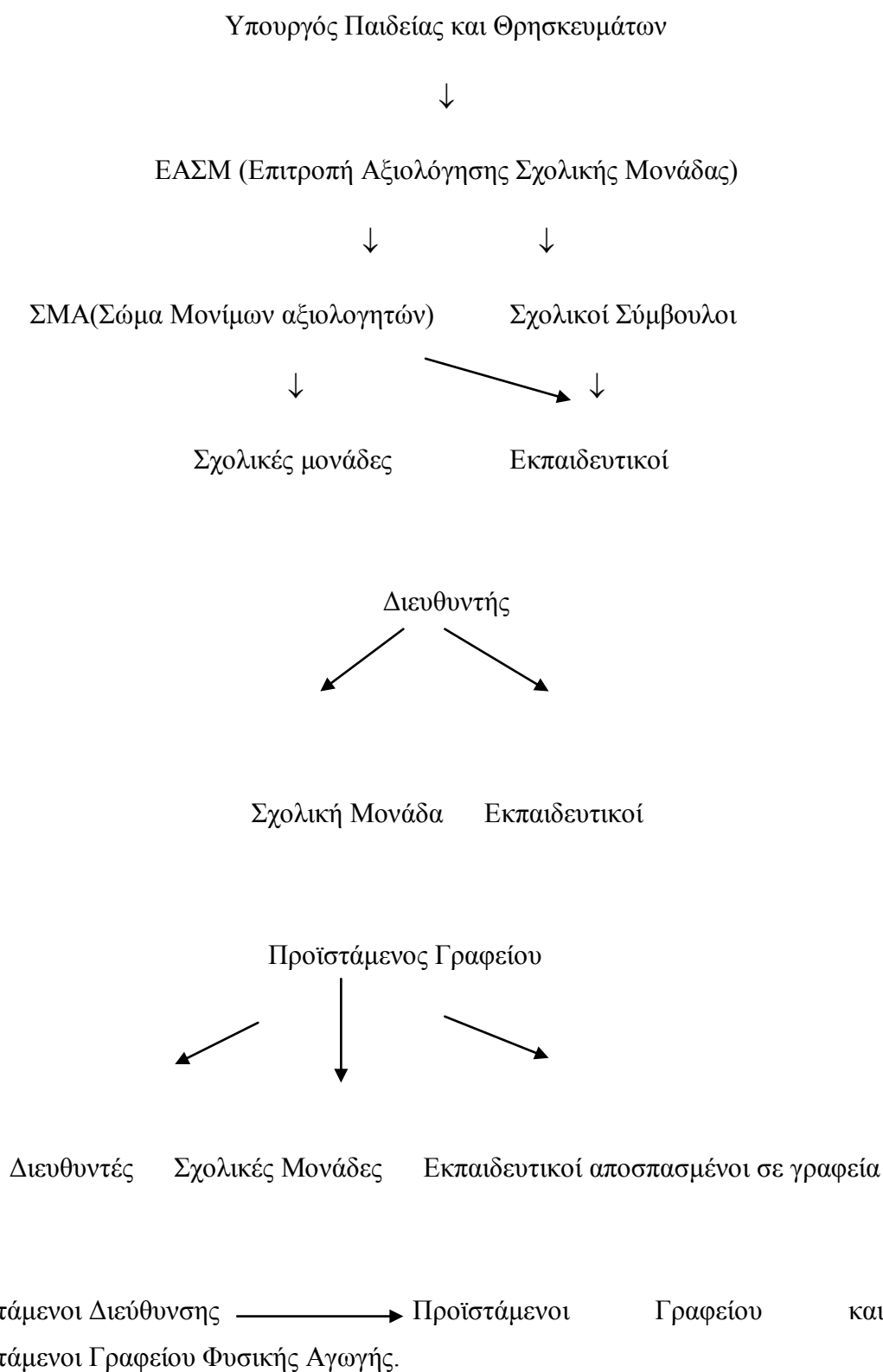
1. Α περίοδος : 1997-1998.

Στην περίοδο αυτή ανήκουν τρία κείμενα, το άρθρο 8 του νόμου 2525/1997, η υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 και το προεδρικό διάταγμα 140/89 (ΦΕΚ 107 Α/20.5.98), τα οποία για συντομία θα τα ονομάσουμε Α1, Α2 και Α3 αντίστοιχα.

Το πρώτο που παρατηρούμε σ'αυτά τα τρία κείμενα είναι η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι το Α1 την ορίζει ως : «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.» Στο Α2 επαναλαμβάνεται ο ίδιος ορισμός αλλά με μια αλλαγή, την προσθήκη του επιθέτου «συνεχής» στο ουσιαστικό «διαδικασία». Η αλλαγή αυτή θεωρούμε ότι είναι ενδεικτική του χαρακτήρα που επιθυμεί να προσδώσει το Υπουργείο στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως θα δούμε παρακάτω. Το κεντρικό θέμα του Α3 είναι η μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών κι έτσι δεν περιέχει κάποιον ορισμό της αξιολόγησης.

Το Α1, που είναι και το παλαιότερο χρονολογικά μας δίνει μια πρώτη εικόνα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία προσπαθήσαμε να την αναπαραστήσουμε σχηματικά :

Σχήμα 1: Σχέσεις αξιολόγησης στο κείμενο Α1.



Όπως βλέπουμε και στα παραπάνω σχήματα, το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη σύσταση μιας επιτροπής αξιολόγησης (Ε.Α.Σ.Μ.) που θα ελέγχει το Σ.Μ.Α. αλλά και τους σχολικούς συμβούλους. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στο κείμενο για να εκφράσουν τη σχέση ανάμεσα στους δύο θεσμούς είναι : «εποπτεία», «έλεγχος», «συντονισμός». Η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα παίρνει την μορφή γραπτής «αξιολογικής έκθεσης». Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο αξιολόγησης από τρεις διαφορετικούς φορείς ταυτόχρονα, τους Μόνιμους Αξιολογητές, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και οι Σχολικές Μονάδες από τρεις φορείς επίσης, τους Μόνιμους Αξιολογητές, τους Προϊσταμένους Γραφείων και τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.

Είναι ενδιαφέρον το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται για το έργο των φορέων αξιολόγησης. Για τον Σχολικό Σύμβουλο χρησιμοποιείται το ρήμα «υποστηρίζει» ενώ για το Σ.Μ.Α., η λέξη «αξιολόγηση» εμφανίζεται πιο συχνά. Από αυτό βγαίνει το συμπέρασμα ότι για τους Σχολικούς Συμβούλους η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα και θετική έννοια σε αντίθεση με τους Μ.Α. των οποίων η αξιολόγηση έχει ουδέτερο ή αρνητικό ύφος. Το ουδέτερο ύφος φαίνεται από τη χρήση εκφράσεων που χαρακτηρίζουν το έργο του ΣΜΑ έχοντας ως υποκείμενα αφηρημένες έννοιες π.χ. «Έργο των μελών του ΣΜΑ είναι ιδίως η αξιολόγηση [...] η σύνταξη γενικής έκθεσης [...]» σε αντίθεση με τους Σχολικούς Συμβούλους που είναι υποκείμενο στην πρόταση : «Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει [...] συντάσσει [...]». Το αρνητικό ύφος γίνεται εμφανές με τη χρήση ενός λεξιλογίου που παραπέμπει σε αδίκημα και ποινή, όπως παρατηρούμε στην παρακάτω φράση : «Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιαδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς», η οποία αποτελεί μέρος της λίστας των αρμοδιοτήτων του Σ.Μ.Α. Στην ίδια λίστα αναφέρεται και άλλη μια παράμετρος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών : «Για τη μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται προηγούμενη έκθεση των μονίμων αξιολογητών.» Τη χρήση της αξιολόγησης ως απαραίτητη για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών τη βλέπουμε και σε μετέπειτα κείμενα, όπως στο Α2 αλλά και σε πιο πρόσφατα όπως το ΦΕΚ της 19 Μαΐου 2010, όπου η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη μονιμοποίηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Μελετώντας τη λίστα με το έργο του Σ.Μ.Α., παρατηρούμε έναν επιπρόσθετο παράγοντα αξιολόγησης ο οποίος δε παρουσιάζεται πουθενά αλλού στο κείμενο. Βλέπουμε λοιπόν ότι έργο του Σ.Μ.Α. είναι «Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.» Υποθέτουμε λοιπόν ότι θα δοθούν ερωτηματολόγια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στους μαθητές, καθιστώντας τους έναν επιπλέον φορέα αξιολόγησης, χωρίς όμως να δίνονται πουθενά διευκρινήσεις γι' αυτό. Έτσι φτιάχνουμε ένα προσωρινό σχήμα γι' αυτή τη μορφή αξιολόγησης, κρατώντας κάποια επιφύλαξη :

Μαθητές \longrightarrow Εκπαιδευτικοί

Είναι ευνόητο ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών αφορά το τρίτο μέρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την αξιολόγηση της σχολικής τάξης. Δεδομένου ότι η σχολική τάξη αποτελείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές και είναι συχνά ένα κλειστό σύστημα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και αντίστροφα θεωρείται μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης και διαφοροποιείται από την αξιολόγηση του Σχολικού Συμβούλου ή του Διευθυντή.

Τέλος παρατηρούμε ότι ο Νόμος 2525 περιορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις Σχολικές Μονάδες και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν είτε στα σχολεία είτε στα γραφεία. Δεν έχει προβλεφτεί κάποιου είδους αξιολόγησης για το ίδιο το Εκπαιδευτικό Σύστημα ως πρόγραμμα σπουδών, στοχοθεσία, βιβλία, και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα. Βρίσκουμε απλά μια γενική αναφορά στην αρχή του κειμένου, όταν ορίζεται το αντικείμενο της αξιολόγησης : «Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.»

Στο Α2 παρατηρούμε μια αλλαγή στη διατύπωση των σκοπών της αξιολόγησης. Ενώ στο Α1 σκοποί της αξιολόγησης ήταν η εκτίμηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών και η απόδοση των σχολικών μονάδων, χρησιμοποιώντας μάλιστα λεξιλόγιο αρνητικά φορτισμένο, το Α2 δείχνει μια διαφορετική εικόνα, προσπαθεί να φορτίσει θετικά τη λέξη «αξιολόγηση». Έτσι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βλέπουμε μεγάλη συχνότητα στην επανάληψη λέξεων όπως «βελτίωση», «αναβάθμιση», «ανάπτυξη», λέξεις με θετικό εννοιολογικό υπόβαθρο. Γίνεται

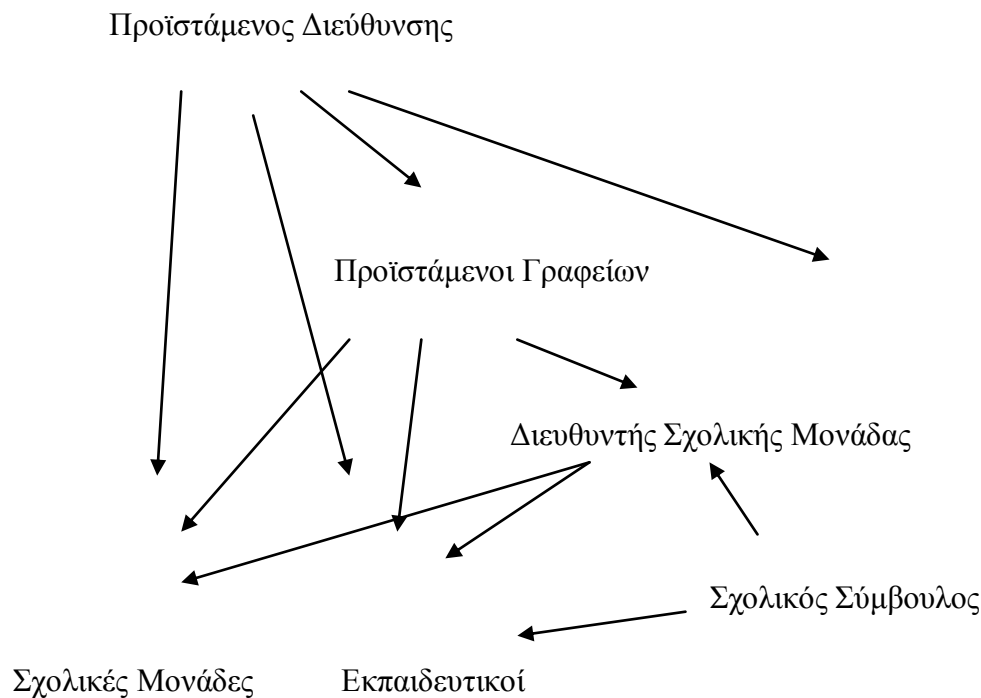
μάλιστα ένα είδος διόρθωσης της αρνητικής εικόνας του Α1 με τη φράση : «Η αξιολόγηση δεν¹ αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη [...]». Έτσι μια πράξη που εμφανιζόταν στο Α1 ως μονομερής, ο αξιολογητής ελέγχει τον εκπαιδευτικό, γίνεται αμφίδρομη και στοχεύει την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση. Υπό αυτή την προοπτική μπορούμε να ερμηνεύσουμε και την προσθήκη του επιθέτου «συνεχής» στον ορισμό του Α2, τον οποίο είχαμε επισημάνει παραπάνω.

Επίσης, το Α2 προσθέτει μια καινούρια κοινωνική διάσταση στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την προώθηση της κοινωνικής ισότητας με λέξεις όπως : «ισότιμη πρόσβαση», «εκδημοκρατισμός», «άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων». Την κοινωνική υπόσταση του σχολείου θα τη δούμε εντονότερα στα κείμενα του 2010, όταν θα γίνεται λόγος για το Νέο Σχολείο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η λίστα των σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπου συναντάμε τις φράσεις «ενίσχυση της αυτογνωσίας», «σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας», «προσπάθεια βελτίωσης», «αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών», «ικανοποίηση», «παροχή κινήτρων», «διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης». Η μοναδική αρνητική φράση, «επισήμανση των αδυναμιών», συνοδεύεται από τη θετική : «προσπάθεια εξάλειψης αυτών». Έτσι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζεται σε μια θετική έννοια που θα δώσει τη δυνατότητα βελτίωσης και περισσότερης ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καθώς και την προοπτική μιας καλύτερα στοχευμένης επιμόρφωσης.

Το άρθρο 2 του Α2 ορίζει τα όργανα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα καθήκοντά τους. Το παρακάτω σχήμα θα προσπαθήσει να αναπαραστήσει τις σχέσεις υποκειμένων και αντικειμένων αξιολόγησης. Η φορά του τόξου ορίζει τη σχέση αξιολογούμενου-αξιολογητή :

¹ Υπογραμμίσαμε το αρνητικό μόριο για να επιστήσουμε την προσοχή στην άρνηση της προηγούμενης έννοιας της αξιολόγησης, όπως είχε καταγραφεί στο Α1.



Σχήμα 2: Σχέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο κείμενο Α2.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης αξιολογεί τους Προϊσταμένους Γραφείων, τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τις Σχολικές Μονάδες, οι Προϊστάμενοι Γραφείων τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τις Σχολικές Μονάδες και τέλος οι Διευθυντές τους εκπαιδευτικούς και τις Σχολικές Μονάδες. Με αυτό το σύστημα οι εκπαιδευτικοί και οι Σχολικές Μονάδες αξιολογούνται από τρεις διαφορετικές βαθμίδες ηγεσίας. Όλες οι αξιολογήσεις, ανεξαρτήτως φορέων, γίνονται με γραπτή έκθεση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το λεξιλόγιο που ορίζει το είδος της αξιολόγησης. Παρατηρούμε ότι για όλες τις βαθμίδες αξιολόγησης έχουμε επανάληψη των ίδιων φράσεων-κλειδιά : «υπηρεσιακή συνέπεια», «υπευθυνότητα», «ανάπτυξη πρωτοβουλιών», «συνεργασία», «επικοινωνία».

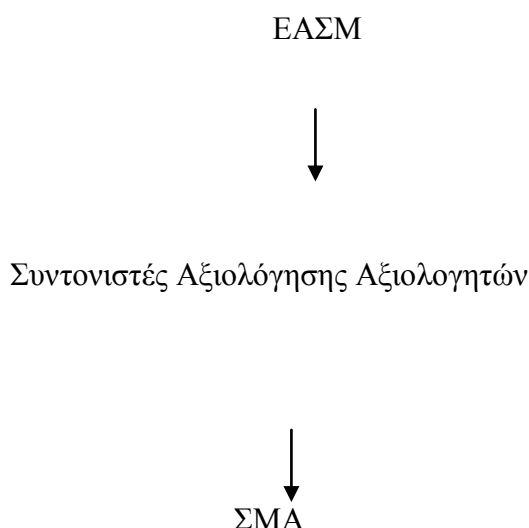
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το Σχολικό Σύμβουλο εντάσσεται σε μια διαφορετική κατηγορία, όπως αποδεικνύεται από το λεξιλόγιο που χαρακτηρίζει τις αρμοδιότητές του. Αν και αξιολογεί γραπτώς τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές, η λέξη «αξιολόγηση» σπάνια αναφέρεται. Αντιθέτως παρατηρούμε έννοιες όπως : «ενημέρωση», «σεμινάρια», «επιμόρφωση», «επιστημονικός», «κατάρτιση». Ειδικά το επίθετο «επιστημονικός» είναι πολύ συχνό

όταν το κείμενο αναφέρεται στα επιθυμητά προσόντα του εκπαιδευτικού. Από αυτό βγαίνει το συμπέρασμα ότι ο Σύμβουλος στοχεύει περισσότερο στην επιστημονική κατάρτιση και ενημέρωση του εκπαιδευτικού και άρα αξιολογεί διαφορετικά από τους παραπάνω φορείς. Επιπλέον, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο μόνος από τους αξιολογητές που μπορεί να εισέλθει στη σχολική τάξη και να παρακολουθήσει το έργο του εκπαιδευτικού, άρα ο μόνος που μπορεί να αξιολογήσει του στενού συστήματος της σχολικής τάξης εν των έσω χωρίς να είναι μέρος του συστήματός της, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές.

Στο άρθρο 3 του Α2 γίνεται αναφορά στο Σώμα των Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) του οποίου τη σύσταση είδαμε στο Α1. Στην περιγραφή του έργου τους συναντάμε με μεγάλη συχνότητα τη λέξη «αξιολόγηση» ενώ αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το Σ.Μ.Α. είναι αναγκαία για τη μονιμοποίηση ή την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Το Σ.Μ.Α. μπορεί να αξιολογήσει όλους τους παραπάνω φορείς που αναφέραμε, από τους εκπαιδευτικούς και τη Σχολική Μονάδα ως τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης. Στο κείμενο όμως παρατηρούμε ότι δίνεται περισσότερο βάρος στη Σχολική Μονάδα, αν κρίνουμε από τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης αυτής στη λίστα των αρμοδιοτήτων της Ε.Α.Σ.Μ. Αντίστοιχα, το Σ.Μ.Α. γίνεται αντικείμενο ελέγχου, όπως φαίνεται από το παρακάτω σχήμα, από τους Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών που τους ορίζει η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) :

Σχήμα 3, σχέσεις αξιολόγησης ΣΜΑ.



Τέλος, στο Α2 παρατηρούμε, όπως και στο Α1, ότι το βάρος της αξιολόγησης πέφτει περισσότερο πάνω στους εκπαιδευτικούς και τις Σχολικές Μονάδες, ενώ γίνεται μόνο μια γενική αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα στην αρχή του Α2, στους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου : «η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.»

Στο Α3, αν και το κεντρικό θέμα είναι η μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά και στην αξιολόγηση, εφόσον αυτή αποτελεί προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση ή την επαγγελματική εξέλιξη. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παρουσιάζει τα ίδια στοιχεία που είδαμε και στο Α2. Δηλαδή, γίνεται μια αξιολόγηση από το Διευθυντή του σχολείου για την «υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών» και «τη συνεργασία και επικοινωνία», μια από τον Σχολικό Σύμβουλο για την επιστημονική κατάρτιση και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού και τέλος από την Ε.Α.Σ.Μ., που μελετάει τις εκθέσεις αξιολόγησης των δύο προηγούμενων φορέων καθώς και μια επιστημονική εργασία και ένα σχέδιο υποδειγματικής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, για να προχωρήσει στη δική της έκθεση αξιολόγησης.

2. Β περίοδος : 2002

Το 2002 ψηφίζεται ένας καινούριος νόμος για την αξιολόγηση, ο νόμος 2986/2002 που δημοσιεύεται στο φύλλο της εφημερίδας της κυβέρνησης της 13-2-2002. Για συντομία θα τον ονομάσουμε Β1.

Στο άρθρο 4 γίνεται ξανά λόγος για τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η παράγραφος με τους σκοπούς είναι αντιγραφή της αντίστοιχης παραγράφου στο Α2. Υπάρχουν μόνο μικρές προσθήκες και αλλαγές. Οι σκοποί που προστέθηκαν στο Β1 είναι οι εξής : «συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές», «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης»

και «ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή». Παρατηρούμε ότι οι δύο από τις τρεις προσθήκες εστιάζουν στο μαθητή. Επίσης παρατηρούμε ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι θετικά φορτισμένο : «βελτίωση», «ανάπτυξη», «αναβάθμιση». Εντοπίσαμε και την αλλαγή μιας λέξης στα δύο έγγραφα. Το Α2 μιλάει για «βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος» ενώ το Β1 για «αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

Κάνοντας μια μελέτη της συχνότητας εμφάνισης κάθε λέξης στη συγκεκριμένη παράγραφο, παρατηρούμε ότι οι λέξεις «ποιότητα» και «ποιοτικός» επαναλαμβάνονται 4 φορές, η «βελτίωση» 4 φορές, η «αναβάθμιση» 4 φορές και η «ανάπτυξη» 2 φορές. Από τη μεγάλη συχνότητα αυτών των λέξεων συμπεραίνουμε ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει βελτιωτικό χαρακτήρα.

Στο Β1 έχουμε την εμφάνιση δύο νέων φορέων αξιολόγησης, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Έργο του Κ.Ε.Ε είναι η παρακολούθηση και αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Το Π.Ι. αντιθέτως ασχολείται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στοχεύει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Β1 δεν παρουσιάζει παρά ελάχιστες διαφορές από το Α2. Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί είναι ίδιοι και στα δύο κείμενα εκτός από την προσθήκη ενός επιπλέον σκοπού στο Β1 : «η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης». Διαπιστώνουμε επομένως ότι σταδιακά οι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από αρνητικά φορτισμένοι που ήταν στο Α1 γίνονται όλο και πιο θετικοί. Εικάζουμε ότι σκοπός της επιλογής ενός τέτοιου λεξιλογίου και της προσθήκης της συγκεκριμένης φράσης είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς για το θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης στο κείμενο αυτού του νόμου δεν υπάρχει πλέον καμία αναφορά στο Σώμα Αξιολογητών αλλά η αξιολόγηση γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (έκθεση αυτοαξιολόγησης), το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο. Επομένως, σταδιακά η αξιολόγηση αντικαθίσταται από την

αυτοαξιολόγηση. Αυτή η αντικατάσταση θα ολοκληρωθεί, όπως θα δούμε και παρακάτω, το 2010 με το θεσμό του Νέου Σχολείου.

Τέλος, ο νόμος αυτός προβλέπει και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είχαμε δει στο Α2 ότι ο Σχολικός Σύμβουλος είχε αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλάδου του. Το Β1 προβλέπει την ίδρυση νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με έδρα την Αθήνα και υπό την εποπτεία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. θα αναλάβει το σχεδιασμό, το συντονισμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων.

3. Γ περίοδος : 2010

Το 2010 αλλάζει ξανά η φιλοσοφία της αξιολόγησης και παίρνει νέα κατεύθυνση. Από την περίοδο αυτή θα μελετήσουμε τρία κείμενα : την εγκύκλιο 37100/Γ1 της 31-3-2010, το συνοδευτικό έγγραφο της εγκυκλίου και το ΦΕΚ της 19 Μαΐου 2010. Για συντομία θα τα ονομάσουμε Γ1, Γ2 και Γ3 αντίστοιχα.

Η εγκύκλιος Γ1 θέτει σε νέα βάση την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του εγγράφου, στόχος του Υπουργείου Παιδείας είναι η οικοδόμηση του «Νέου Σχολείου». Μέσα από τη μελέτη των τριών εγγράφων του 2010 θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την αξιολόγηση στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου».

Το πρώτο σημαντικό σημείο που παρατηρούμε ήδη από τον τίτλο του εγγράφου είναι η αντικατάσταση της λέξης «αξιολόγηση» από τη λέξη «αυτοαξιολόγηση». Ως πυρήνας της αυτοαξιολόγησης ορίζεται η Σχολική Μονάδα με σκοπό να ωφεληθούν ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και η κοινωνία. Ως παράγοντες που συναποτελούν τη Σχολική Μονάδα ορίζονται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Παρατηρούμε επομένως μια αναβάθμιση και διεύρυνση της έννοιας της Σχολικής Μονάδας, η οποία όχι μόνο αποκτάει σημαντικότερη θέση στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ανοίγεται προς τα έξω, προς την κοινωνία και τους γονείς.

Το Υπουργείο προσπαθεί να αλλάξει την αρνητική στάση που είχαν στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην προοπτική της αξιολόγησης, την οποία είχαν συνδέσει με έλεγχο και τιμωρία (βλέπε κείμενο Α1) καθώς και να εξομαλύνει

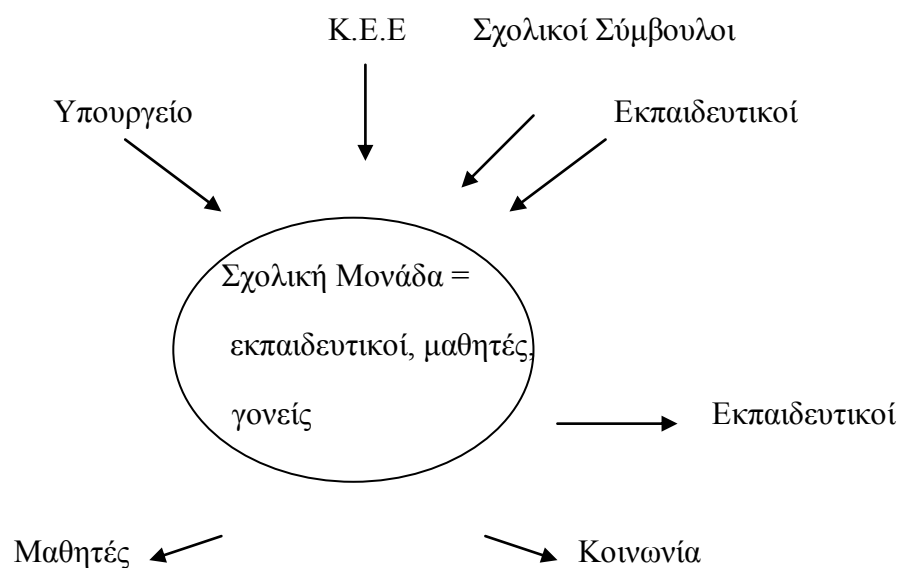
πιθανές αντιδράσεις στην αλλαγή του συστήματος. Έτσι ορίζει ως προϋπόθεση για την επιτυχία των αλλαγών τη «συναίνεση» και την «αποδοχή» των εκπαιδευτικών.

Η στήριξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης θα γίνει από το Υπουργείο αλλά και από το Κ.Ε.Ε. Θυμίζουμε ότι σύμφωνα με το Β1, έργο του Κ.Ε.Ε ήταν η αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας. Επίσης τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος που θα παίξουν στην επιτυχία του εγχειρήματος οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι θα κληθούν να ενημερώσουν τις Σχολικές Μονάδες. Είχαμε δει στα προηγούμενα κείμενα το επιμορφωτικό ρόλο που καλούνται να παίξουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τον ίδιο ρόλο καλούνται να παίξουν και στο Νέο Σχολείο, όπου θα επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς και θα τους προετοιμάσουν για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Προσπαθώντας να βρούμε λέξεις κλειδιά στο Γ1, παρατηρούμε ότι δύο έννοιες είναι γραμμένες με κεφαλαία τα αρχικά τους γράμματα, η έννοια «Νέο Σχολείο», η οποία είναι μάλιστα σε εισαγωγικά και η έννοια «Σχέδια Δράσης», που θα είναι ένα από τα βασικά σημεία της αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων. Επίσης παρατηρούμε ότι επαναλαμβάνονται οι έννοιες «βελτίωση» και «ποιότητα», τις οποίες θα συναντήσουμε και στο Γ2.

Ανακεφαλαιώνοντας το περιεχόμενο του Γ1, θα προσπαθήσουμε να το αποδώσουμε σχηματικά :

Σχήμα 4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.



Σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα, η Σχολική Μονάδα θα είναι το κέντρο του Νέου Σχολείου. Ως Σχολική Μονάδα νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Η αυτοαξιολόγηση στο Νέο Σχολείο θα στηριχτεί από το Υπουργείο, το Κ.Ε.Ε., τους Σχολικούς Συμβούλους αλλά και από τη συναίνεση και αποδοχή των εκπαιδευτικών. Αυτοί που θα ωφεληθούν από το Νέο Σχολείο, θα είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία γενικότερα.

Τις αρχές αυτές θα τις δούμε αναλυτικότερα στο Γ2, που είναι συνοδευτικό έγγραφο του Γ1. Στο Γ2 δίνονται εξηγήσεις για τους λόγους που επιλέχτηκε από το Υπουργείο η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ο καταλληλότερος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στην πρώτη παράγραφο ξαναδίνεται έμφαση στην επιθυμία του Υπουργείου να έχει τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών σ' αυτή την προσπάθεια και να εξομαλύνει την αρνητική εικόνα που είχε δημιουργήσει στο παρελθόν η έννοια της αξιολόγησης. Η φράση της πρώτης παραγράφου του Γ2 : «να συμβάλει στην υπέρβαση εμπειριών του παρελθόντος, τις οποίες έχουν βιώσει με οδυνηρό τρόπο οι εκπαιδευτικοί.» έρχεται σε αντίθεση με τη φράση του Α1 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως οριζόταν το 1997 : «Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιαδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.»

Το Γ2 τονίζει διαρκώς τη διαφορά της αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση όπως οριζόταν ως τώρα, την οποία την ονομάζει Εξωτερική Αξιολόγηση. Στον παρακάτω πίνακα θα δούμε τί λέξεις χρησιμοποιεί το κείμενο για να ορίσει τις δύο μορφές αξιολόγησης.

Πίνακας 1: Σύγκριση εξωτερικής αξιολόγησης με αυτοαξιολόγηση.

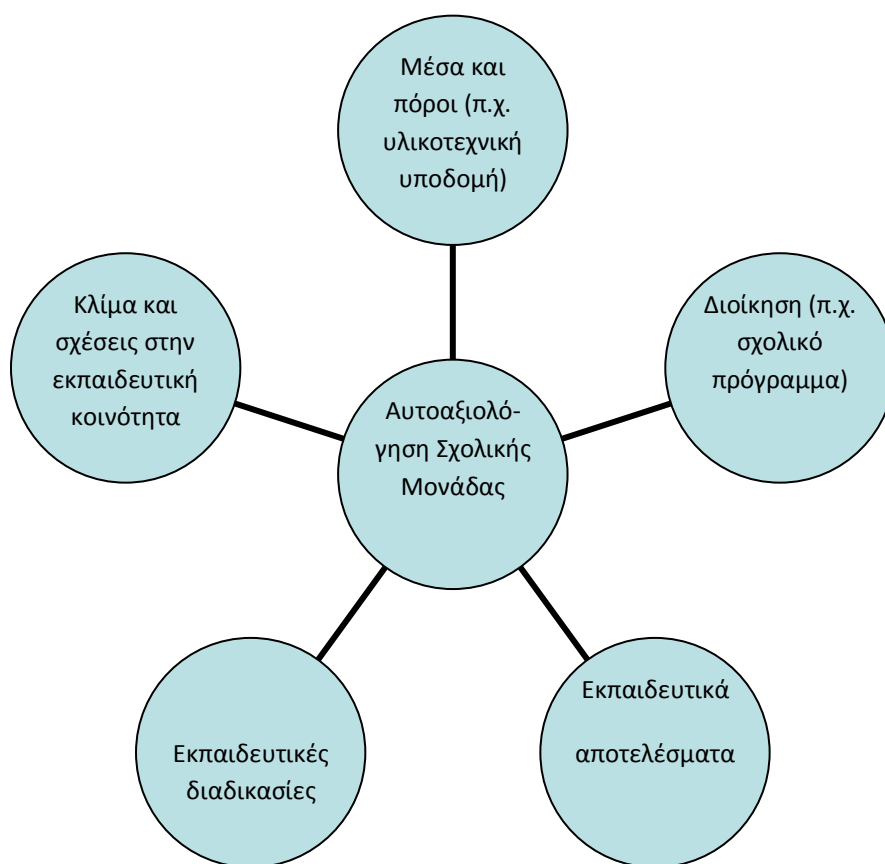
| Εξωτερική Αξιολόγηση | Αυτοαξιολόγηση |
|-----------------------------|---|
| Εμπειρίες του παρελθόντος | Κοινά αποφασισμένες δράσεις |
| Οδυνηρός τρόπος | Προαποφασισμένους από τους ίδιους σχεδιασμούς |
| Άγχος | Συνεργατικές συμπεριφορές |
| Επιφανειακές δραστηριότητες | Βοηθάει |

| | |
|---|-----------------------------------|
| - | Ενισχύει |
| - | Αυτοσυναίσθημα |
| - | Αυτομόρφωση |
| - | Ουσιαστική βελτίωση της Ποιότητας |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η εξωτερική αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με αρνητικές έννοιες (άγχος, οδυνηρός, παρελθόν) ενώ η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται στην προσωπική και ομαδική προσπάθεια και επομένως έχει θετική χροιά. Το κείμενο μάλιστα αντιπαραβάλλει τις επιφανειακές δραστηριότητες της εξωτερικής αξιολόγησης στις ουσιαστικές για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, η φράση «Βελτίωση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου» είναι γραμμένη με σκούρους χαρακτήρες και με όλα τα αρχικά γράμματα κεφαλαία για να δοθεί έμφαση. Αυτό δε μας εκπλήσσει αφού και σε προηγούμενα κείμενα η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων «βελτίωση» και «ποιότητα» ήταν ενδεικτική της όλο και αυξανόμενης σημασίας που τους έδινε το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, στον πίνακα αυτό παρατηρούμε ότι μπροστά από τις λέξεις μπαίνει συχνά το πρόθεμα «αυτό» (αυτομόρφωση, αυτοσυναίσθημα) για να τονίσει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα είναι κάποιος άγνωστος εξωτερικός ελεγκτικός μηχανισμός αλλά μια διαδικασία που θα προέρχεται και θα ορίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η αυτοαξιολόγηση ορίζει πέντε πεδία «διερεύνησης και αποτίμησης» του εκπαιδευτικού έργου, όπως βλέπουμε και στο παρακάτω σχεδιάγραμμα :

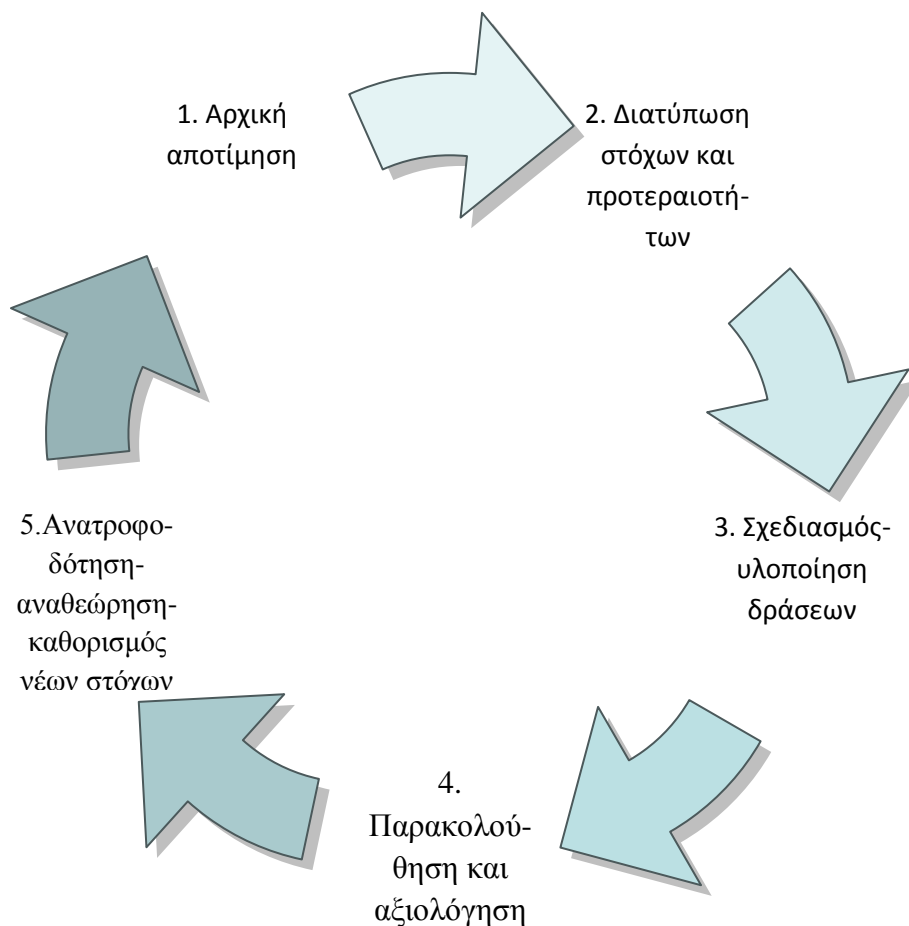
Σχήμα 5: Πεδία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.



Σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα, η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας δε θα περιορίζεται στο διδακτικό έργο όπως συνέβαινε σε παλαιότερα κείμενα (βλέπε Α1) ούτε μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως το Α2. Το Γ2 θεωρούμε ότι είναι το πρώτο κείμενο που αντιμετωπίζει τη Σχολική Μονάδα ως ένα ευρύτερο σύνολο που αγκαλιάζει το έμψυχο και το άψυχο υλικό και που αντί να διαχωρίζει τους τρεις τομείς του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικό μονάδα και σχολική τάξη) τους ενσωματώνει σε μια έννοια.

Στο επόμενο σχεδιάγραμμα παρατηρούμε τα στάδια της αυτοαξιολόγησης, όπως τα ορίζει το Γ2 :

Σχήμα 6 στάδια υλοποίησης αυτοαξιολόγησης



Παρατηρούμε ότι η αυτοαξιολόγηση δεν είναι μια γραμμική διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος αλλά μια αέναη προσπάθεια στοχοθεσίας, σχεδιασμού, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, ή όπως το ορίζει και το κείμενο, μια διαδικασία που πραγματοποιείται «σε επάλληλους κύκλους καθορισμένης διάρκειας». Η ολοκλήρωση ενός κύκλου απαιτεί το χρονικό διάστημα μιας διετίας.

Στη συνέχεια του εγγράφου δίνεται ένα πρώτο χρονοδιάγραμμα για το πρώτο έτος της αυτοαξιολόγησης. Το χρονοδιάγραμμα αυτό εμπεριέχει συχνά λέξεις όπως «επιμόρφωση» και «ενημέρωση» και προβλέπει τη δημιουργία και διανομή εκπαιδευτικού υλικού.

Στην ανάλυση των πεδίων της αυτοαξιολόγησης παρατηρούμε ότι γίνεται συχνά αναφορά στην ατομικότητα και στη διαφορετικότητα του έμψυχου δυναμικού της Σχολικής Μονάδας. Έτσι, στον τομέα των μέσων και των πόρων, ένα από τα κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης του δείκτη είναι η εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής ή πρόσθετης διδασκαλίας, όπως τα τμήματα υποδοχής ή ειδικής αγωγής. Στο τομέα της διοίκησης της Σχολικής Μονάδας, οι ενέργειες διαχείρισης της διαφορετικότητας είναι ένα από τα κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης. Επίσης αναφέρεται ότι στην κατανομή εργασιών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στον τομέα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, γίνεται λόγος για τις ατομικές διαφορές και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που θα πρέπει να παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό καθώς και για τις πρωτοβουλίες κάθε εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αποτιμούνται ως ποιοτικά κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση. Τέλος, στον τομέα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ανάμεσα στα κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου είναι και ο ρυθμός ατομικής προόδου των μαθητών.

Παράλληλα με την ατομικότητα και τη διαφορετικότητα, που θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει και την ομαδικότητα. Στον τομέα που αφορά τη διοίκηση της Μονάδας, οι αποφάσεις θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα «συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών». Αξιολογείται επίσης η αποτελεσματικότητα των συνεργασιών ανάμεσα στον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και των ομάδων εργασίας και η ποιότητα συνεργασίας με τη σχολική επιτροπή και το σύλλογο γονέων. Στον τομέα που αφορά το κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, αξιολογούνται οι σχέσεις, οι συμπεριφορές και οι συνεργασίες μεταξύ των διάφορων μελών της Σχολικής Μονάδας καθώς και η συμμετοχή σε προγράμματα και ομαδικές δραστηριότητες. Τέλος, στον τομέα με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποτιμούνται θετικά οι προσπάθειες ενσωμάτωσης και προσαρμογής των μαθητών.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του Νέου Σχολείου, όπως φαίνεται μέσα από τα πεδία αυτοαξιολόγησης, είναι και το άνοιγμα προς την κοινωνία. Έτσι στα ενδεικτικά κριτήρια αυτοαξιολόγησης παρατηρούμε λέξεις και φράσεις που υποδεικνύουν αυτό το άνοιγμα : «ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων», «οργανωμένες δράσεις προς τη τοπική κοινωνία», «εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία», «ενίσχυση των

δράσεων του σχολείου από τις αρχές και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας», «κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών».

Τέλος, στα κριτήρια παρατηρούμε ότι έχει ενσωματωθεί και η αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου από τους μαθητές. Αυτή την προοπτική την είχαμε ξαναδεί στο Α1 και Α2, όπου γινόταν αναφορά σε ερωτηματολόγια.

Την ίδια χρονιά, στις 19 Μαΐου 2010, μια δημοσίευση στο ΦΕΚ συμπληρώνει την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Εκεί γίνεται και αναφορά στο θεσμό του μέντορα. Ο μέντορας ορίζεται από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή και σκοπός του είναι η καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Στο τέλος του δεύτερου έτους, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται με σκοπό την έγκριση της μονιμοποίησής του.

Στο άρθρο 32 του ίδιου ΦΕΚ γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Σύμφωνα με αυτό, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς συντάσσεται έκθεση που αξιολογεί την απόδοση της Μονάδας, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τις επιτυχίες, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν καθώς και τις προτάσεις βελτίωσης. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται από το διευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο και υποβάλλονται στο Κ.Ε.Ε.

Παρατηρούμε ότι στο άρθρο αυτό, παρ'όλο που γίνεται αναφορά στην ίδια αξιολόγηση του Νέου Σχολείου που περιγράφεται και στα Γ1 και Γ2, δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη «αυτοαξιολόγηση» αλλά μόνο η λέξη «αξιολόγηση».

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αναλύοντας τα παραπάνω κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε έναν πίνακα με τα βασικά στοιχεία κάθε κειμένου. Τα στοιχεία αυτά τα περιορίσαμε σε τρία ερωτήματα :

1. Ποιός, όπου αναφέρονται οι φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
2. Πώς, όπου αναφέρονται οι τρόποι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
3. Στόχοι, όπου αναφέρονται οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

| <i>1^οΣ ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</i> | | | |
|---|---|--|---|
| | ΠΟΙΟΣ; | ΠΩΣ; | ΣΤΟΧΟΙ; |
| A1 | Διευθυντές, προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΣΜΑ, (μαθητές;) | Αξιολογική έκθεση ερωτηματολόγια | Επάρκεια, απόδοση, αποτελεσματικότητα |
| A2 | Διευθυντές, προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΣΜΑ, (μαθητές;) | Αξιολογική έκθεση ερωτηματολόγια | Αυτογνωσία, βελτίωση, κίνητρα, επιμόρφωση |
| A3 | Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΣΜΑ | Αξιολογική έκθεση Επιστημονική έκθεση, σχέδιο μαθήματος | Μονιμοποίηση, επαγγελματική ανέλιξη |
| B1 | Διευθυντές, Σχολικοί | Αξιολογική έκθεση | Αυτογνωσία, βελτίωση, κίνητρα, |

| | | | |
|--------|--|---|--------------------|
| | Σύμβουλοι, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών | | επιμόρφωση |
| Γ1- Γ2 | Αυτοαξιολόγηση (όλοι οι παράγοντες της Σχ. Μονάδας) | Φόρμες αξιολόγησης, σχέδια δράσης | Βελτίωση ποιότητας |
| Γ3 | Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, σχολικοί σύμβουλοι | Γραπτή έκθεση | μονιμοποίηση |

Όπως παρατηρούμε, στην πρώτη στήλη αναφέρονται οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση, στη δεύτερη ο τρόπος της αξιολόγησης και στην τρίτη στήλη αναφέρονται οι σκοποί της αξιολόγησης. Σε κάθε σειρά αναλύουμε και ένα έγγραφο με βάση αυτά τα ερωτήματα. Τα έγγραφα Γ1 και Γ2 τα έχουμε βάλει στην ίδια σειρά γιατί το Γ2 είναι συμπληρωματικό της εγκυκλίου Γ1.

Σύμφωνα με τον πίνακα, οι φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν ήταν ποτέ κάποιος σταθερός θεσμός. Ο Διευθυντής και οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι ίσως οι φορείς που εμφανίζονται πιο συχνά στα κείμενα ενώ παρατηρούμε ότι σε παλαιότερα κείμενα ένας επιπλέον φορέας ήταν το Σ.Μ.Α., υπήρχε δηλαδή ένα μόνιμο σώμα εξωτερικής αξιολόγησης. Αντιθέτως, η αυτοαξιολόγηση ήταν παραμελημένη στο παρελθόν και μόνο στα πιο πρόσφατα κείμενα πήρε μια σημαντική θέση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η πιο συχνή μορφή αξιολόγησης είναι η γραπτή έκθεση. Παρ'όλα αυτά βλέπουμε και την προσπάθεια εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως τα ερωτηματολόγια, οι φόρμες αξιολόγησης ή οι επιστημονικές εργασίες. Τέλος, οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αν και φαίνεται να διαφέρουν από κείμενο σε κείμενο, κινούνται όμως πάντα σε δύο βασικούς άξονες : στον άξονα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και τον άξονα της μονιμοποίησης και της

επαγγελματικής εξέλιξης. Στα περισσότερα κείμενα γίνεται συχνή αναφορά στις λέξεις «βελτίωση» και «ποιότητα». Παρατηρούμε όμως ότι από τα πιο παλιά κείμενα ως και τα πιο πρόσφατα, όπως το Γ3, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όποια μορφή και να παίρνει στην κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δεν παύει να είναι συνδεδεμένη με την έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στη μονιμοποίηση ή στην επαγγελματική ανέλιξή τους. Για να καταστήσουμε τα συμπεράσματά μας πιο σαφή, θα επιχειρήσουμε να δημιουργήσουμε έναν δεύτερο πίνακα, πιο συγκεντρωτικό, αυτή τη φορά όχι αναλύοντας το κάθε έγγραφο ξεχωριστά, αλλά δίνοντας έμφαση στη χρονολογία.

**2^ο ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΤΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

| | 1997 | 1998 | 2002 | 2010 |
|--------------------|---|--|--|--|
| Ποιος αξιολογεί; | Διευθυντές, προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΣΜΑ, (μαθητές;) | Διευθυντές, προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι, ΣΜΑ, (μαθητές;) | Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών | Αυτοαξιολόγηση (όλοι οι παράγοντες της Σχ. Μονάδας) |
| Πως αξιολογεί; | Αξιολογική έκθεση ερωτηματολόγια | Αξιολογική έκθεση Επιστημονική έκθεση, σχέδιο μαθήματος ερωτηματολόγια | Αξιολογική έκθεση | Γραπτή έκθεση Φόρμες αξιολόγησης, σχέδια δράσης |
| Στόχοι αξιολόγησης | Επάρκεια, απόδοση, αποτελεσματικότητα | Αυτογνωσία, βελτίωση, κίνητρα, επιμόρφωση, μονιμοποίηση, επαγγελματική | Αυτογνωσία, βελτίωση, κίνητρα, επιμόρφωση | Βελτίωση ποιότητας, μονιμοποίηση |

| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| | | ανέλιξη | | |
|--|--|---------|--|--|

7. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση της αποτύπωσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε κάθετο όσο και σε οριζόντιο επίπεδο οδήγησε σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα τα οποία είτε επιβεβαιώνουν, είτε διαψεύδουν ή ακόμη και τροποποιούν τις υποθέσεις που σχηματίσαμε σχετικά με το αποτέλεσμα της έρευνας. Η νομοθεσία μακροχρόνια χαρακτηρίζεται γενικά όπως και αναμενόταν ως ασαφής, ασυνεχής ως προς το περιεχόμενο και τη διάρκεια στο χρόνο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη διαχρονική ελληνική νομοθεσία δεν είναι ομαλή αλλά παρουσιάζει διακυμάνσεις και απότομες αλλαγές χωρίς να υπάρχει αρμονία μεταξύ της αξιολόγησης των τριών διαστάσεων του εκπαιδευτικού έργου, που είναι οι διαστάσεις του σχολικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι ότι ξεκινώντας από μια αξιολόγηση με αρνητική χροιά απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών, με τη λέξη ποινή και το ΣΜΑ (σώμα μονίμων αξιολογητών) να κυριαρχούν ως έννοιες με τη βαρύτητά τους, όπου μιλάγαμε καθαρά για αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και για έλεγχο, σταδιακά αρχίζουμε να μιλάμε με μεγαλύτερη συχνότητα για βελτίωση της ποιότητας και επιμόρφωση(ενίσχυση εκπαιδευτικού έργου).

Θεσμοί και θέματα όπως η αυτοαξιολόγηση, το σώμα αξιολογητών και επιθεωρητών αποτελούν ακανθώδη και «ενοχλητικά», λόγω μη επαρκούς σύνδεσης με την επαγγελματική ανάπτυξη και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, ζητήματα, με αποτέλεσμα είτε να μην συγκεκριμενοποιούνται σαφέστατα στο νομοθετικό έργο, είτε ο ρόλος και ο βαθύτερος σκοπός τους να υποβιβάζονται ή να μετατίθεται σε μελλοντικό νομοθέτη η ουσιαστική τους τροποποίηση και διαμόρφωση. Κοινώς τα ακανθώδη ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με κοινωνικό και πολιτικό κόστος για την εκάστοτε ηγεσία μεταβιβάζονται σε μελλοντική διοίκηση. Με την τελευταία εγκύκλιο όμως του 2010 και τη ρητορεία του «Νέου Σχολείου» και το θεσμό του μέντορα, ο ποιοτικός έλεγχος και η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν πια τον πυρήνα της αξιολόγησης με σκοπό το άνοιγμα στην κοινωνία και στους αποδέκτες του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού έργου (πελάτες).

Όπως αναμενόταν η αλλαγή και η επικαιροποίηση της κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αποτυπώνεται ομαλά στο νομοθετικό έργο, το οποίο δεν ακολουθεί τις επιταγές της ομαλής αναλογίας νομοθεσίας και εκπαιδευτικής βούλησης, με αποτέλεσμα να διογκώνεται η αντίθεση μεταξύ της κάθετης διοικητικής γραφειοκρατίας και των απλών εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή παραμένουν αμέτοχοι ή αγχωμένοι περιμένοντας να αξιολογηθούν πίσω ασαφή κριτήρια. Η τελευταία εγκύκλιος του «Νέου» ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου, αν και σε επίπεδο ρητορείας ευαγγελίζεται την ανάπτυξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε συνάρτηση με την αυτοαξιολόγηση, αναμένεται να έχει αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή της και αυτό φαίνεται από τις συνοδευτικές διευκρινιστικές εγκυκλίους. Ίσως για μια ακόμη φορά τα επίπεδα ρητορείας και πράξης της Ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης δε συγκλίνουν δραστικά.

Από τα αρχικά δείγματα «κάθετης» διοίκησης και μη σεβασμού των εκπαιδευτικών συνδυασμένη με παρανόηση και άγνοια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οδηγούμαστε στη νομοθεσία του 2010 που αφορά την αυτοαξιολόγηση και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Αν και πλήρες το νομοθέτημα του 2010, συνοδεύετε και από δύο εγκυκλίους καθώς στην πράξη η εφαρμογή του αποδείχτηκε περίπλοκο, δείγμα της ασάφειας και της αποσύνδεσης ρητορείας και πράξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι διασπαστικές και διαφοροποιημένες αντιλήψεις μεταξύ διοίκησης-νομοθέτη και εκπαιδευτικών, παραληπτών του εκπαιδευτικού έργου αποτυπώνονται μέσω της διασπαστικότητας του νομοθετικού έργου στην ελληνική διοικητική εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς αυτή σχετίζεται με την απουσία ασυνέχειας του νομοθετικού αλλά και του διοικητικού έργου. Αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία χάσματος αλλά και τη συνεχή επανεκκίνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη με άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σε επίπεδο συστήματος, τάξης και σχολικής μονάδας. Βέβαια με την πάροδο του χρόνου το νομοθετικό έργο βελτιώνεται από άποψη παιδαγωγικής επάρκειας με κατάληξη το νομοθετικό έργο του 2010 για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που είναι ό,τι πιο σύγχρονο και παιδαγωγικό έχει να επιδείξει η εκπαιδευτική νομοθεσία της μεταπολίτευσης σε επίπεδο ρητορείας τουλάχιστο.

Σκοπός δεν είναι πια να ελεγχθούν τα πρόσωπα αυτά καθεαυτά από ένα σώμα ελεγκτών με υπερ-αρμοδιότητες, αλλά η ενίσχυση, η επιμόρφωση και η παροχή ποιοτικής βοήθειας στον εκπαιδευτικό ώστε να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό του έργο προς το συμφέρον όλων. Η ισχυρή συμμετοχή της διοίκησης και ελλιπής συμμετοχή των εκπαιδευτικών που αναμενόταν τόσο στην ατομική όσο και στη γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παραχωρεί τη θέση της στην ενίσχυση και συμβουλευτική μέσω των σχολικών συμβούλων και της επιμόρφωσης. Με αυτόν τον τρόπο προλαμβάνεται και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς σταδιακά μετατοπίζετε το άγχος της μονιμότητας και της αρνητικής ατομικής αξιολόγησης ως πρόσωπα, σε πιο γόνιμα ψυχολογικά πεδία της εξέλιξης μέσω της επιμόρφωσης και της βοήθειας από τη διοίκηση (Κουστέλιος & Κουστέλιος, 2001).

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την ευρύτερη κοινωνία είναι ένα ζήτημα πολύ βασικό για τη δημιουργία θετικού κλίματος αξιολόγησης το οποίο γίνεται προσπάθεια διαμόρφωσης με την τελευταία εγκύκλιο για το «Νέο Σχολείο» του 2010. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού έργου, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές, τους γονείς αλλά και όλη την κοινωνία. Ο νομοθέτης κάνει σοβαρές προσπάθειες να προνοήσει τα πλαίσια, τις ανάγκες που καλύπτει αλλά και τις προοπτικές της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ευρύτερη κοινωνία και όχι στενά με τον εκπαιδευτικό κόσμο *per se*.

Η απαραίτητη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ικανοποίηση γίνεται προσπάθεια να γίνει με την τελευταία εγκύκλιο με ασαφή όμως όρια αν και βασίζεται πολύ θετικά στη συνολική ποιότητα του έργου της σχολικής μονάδα και όχι στην ατομική λογοδοσία του εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο αποδεσμεύεται ο εκπαιδευτικός από το άγχος και το βραχνά της προσωπικής αναξιοκρατικής αξιολόγησης. Η μοριοδότηση, η επαγγελματική ανάπτυξη, η μονιμοποίηση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δε συνδέονται ή συνδέονται με χαλαρή μορφή με την ποιότητα και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ούτε στην τελευταία εγκύκλιο που αφορά το «Νέο Σχολείο» δε συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του έργου που παράγει που είναι το εκπαιδευτικό έργο. Η χαώδης δηλαδή νομική πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης λειτουργεί εις

βάρος της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε αυτή την περίπτωση και επαφίεται στη γραφειοκρατική και πολιτική οργάνωση του Ελληνικού κράτους.

Με την τελευταία εγκύκλιο αντίθετα με το παρελθόν η ποιότητα και η καινοτομία στην εκπαίδευση συνδέονται με την επιμόρφωση και τη δημιουργία κουλτούρας αλλαγής του εκπαιδευτικού ήθους. Γίνεται επίσης σοβαρή προσπάθεια μέσω του θεσμού του μέντορα το εκπαιδευτικό έργο να συνδέεται με τα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και τις ανακαλύψεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Ακόμη όμως και με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του ανοίγματος στην κοινωνία, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε βασίζεται σε διαυγή, μετρήσιμα κριτήρια αλλά σε ασαφείς και νεφελώδεις λεπτομέρειες και διευκρινίσεις του νομοθέτη και των υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων. Με αυτό τον τρόπο ο αναμενόμενος θεσμός της αυτοαξιολόγησης είναι τόσο ασαφής που ουσιαστικά δε δίνει αρμοδιότητες αλλά ούτε και κατηγοριοποιεί και αξιολογεί αποτελεσματικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το γεγονός αυτό συνδυασμένο με την απουσία διαύγειας στη δημόσια διοίκηση καθιστά την αξιολόγηση ιδιαίτερα επίφοβη και επικίνδυνα αναξιοκρατική.

Τέλος είναι πολύ θετικό στοιχείο ότι με το νέο σχολείο όπως αποτυπώνεται τελευταία το 2010 και με τη ρητορεία που το συνοδεύει της ριζοσπαστικής ανανέωσης του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση γίνεται αυτοαξιολόγηση και το κέντρο βάρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ο εκπαιδευτικός αλλά η σχολική μονάδα (σύμφωνα μάλλον με μια εκπαιδευτική και παιδαγωγική τροποποίηση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας). Από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του ατόμου περνάμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της ομάδας και το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία.

Επίλογος

Βασικός στόχος της εργασίας ήταν η μελέτη της αποτύπωσης μέσω της νομοθεσίας των βασικών στόχων και επιδιώξεων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη αυτή όμως έφερε στην επιφάνεια βασικά μειονεκτήματα της Ελληνικής πολιτικής και εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Έλλειψη συνοχής, πολιτικής πρόβλεψης και ομαλής προσαρμογής μεταξύ κάθε νομοθετικής παρέμβασης είναι μερικά στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση και αναδεικνύουν την ασυνέχεια στη διοικητική πράξη. Επίσης προκύπτει (ειδικά μετά το 1985) ότι έχουμε μια συλλογή από παρεμβάσεις, επηρεασμένες από διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά όχι συγκεκριμενοποιημένες για το ελληνικό παράδειγμα. Με άλλα λόγια η έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική προωθεί μια ασαφή και κατακερματισμένη πραγματικότητα σχετικά με την αξιολόγηση γενικότερα και συγκεκριμένα με την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μεγεθύνουν την έλλειψη συνέχειας στη διάσταση της πολιτικής πράξης και της βιώσιμης (αιφόρου) εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναμενόταν άλλωστε από τις υποθέσεις, η αλλαγή και η επικαιροποίηση της κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αποτυπώνεται ομαλά στο νομοθετικό έργο, το οποίο δεν ακολουθεί τις επιταγές της ομαλής αναλογίας νομοθεσίας και εκπαιδευτικής βούλησης, με αποτέλεσμα να διογκώνεται η αντίθεση μεταξύ της κάθετης διοικητικής γραφειοκρατίας και των απλών εκπαιδευτικών. Ο περισσότερος «θόρυβος» όπως είδαμε (πάνω από 65 άρθρα σε μεγάλης κυκλοφορίας εφημερίδες, επερωτήσεις στη Βουλή και αναφορές πολιτικών προσώπων (Κουλαϊδής et al 2006: 50), εστιάζεται κυρίως στην κατηγορία, στην επίθεση απέναντι στον «άλλο», στην κατάδειξη ανικανότητας του «άλλου» υπεύθυνου κόμματος, κυβέρνησης, υπουργείου, παρά στην αναζήτηση της βαθύτερης, ορθολογικής αιτίας που οδηγεί σε αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή και οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποί τους παραμένουν ίσως δίκαια λόγω μακροχρόνιας ιστορικής εμπειρίας διστακτικοί, αμέτοχοι ή αγχωμένοι περιμένοντας να αξιολογηθούν από ασαφή κριτήρια.

Περισσότερη έρευνα και μελέτη πρέπει να γίνει με σκοπό να προσδιοριστεί ο αρνητικός ρόλος της πολιτικής παρέμβασης και της πολιτικής διχογνωμίας μεταξύ

των πολιτικών εταίρων και των δημοσίων υπηρεσιών στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση το εκπαιδευτικού έργου. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μεγεθύνουν την έλλειψη συνέχειας στη διάσταση της πολιτικής πράξης και της βιώσιμης (αιφόρου) εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σε μια Ελλάδα πολιτικά ασταθή και κατακερματισμένη από τη δυσοίωνη προοπτική οικονομικής καταστροφής και κοινωνικής διάλυσης, σκόπιμο και ευκαίιο είναι να βρεθούν και να προωθηθούν εκείνες οι προοδευτικές δυνάμεις κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανανέωσης που θα προωθήσουν και μέσω της πολιτικής οδού το γόνιμο διάλογο. Ένα γόνιμο διάλογο με άμεση αναφορά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου, που με σεβασμό απέναντι στον εκπαιδευτικό και στην κοινωνία, που αντιμετωπίζουν εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις που σχετίζονται με βασικά δικαιώματα της αξιοπρεπούς διαβίωσης, θα προάγει αξιοκρατικά και θα αξιολογεί όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και ακριβοδίκαια το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Το νομοθετικό έργο είναι μια αρχή που πολλές φορές εμμένει στο επίπεδο ρητορείας, σημαντικότερη είναι όμως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

Apple M. (2001). «Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 58, σελ.24-28.

Αθανασιάδης Χ. (2002). *Αξιολόγηση και αποσυγκέντρωση. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ολοκληρώθηκε*. Περιλαμβάνεται στο: Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί», Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας, σελ. 279-288

Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς,Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14/5/06.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.

Βαγενάς, Γ. (2001). *Στατιστικές Εφαρμογές στην Αθλητική Επιστήμη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Βαλμάς Θ., Ευσταθίου Ν., Κοράκης Σ., Ντινοπούλου Γ., Παγώνη Κ., Μπουζάκης Σ. (2000). «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος».

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. – Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τόμ. Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,.

Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις στο Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* όπως διατίθεται στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/242-348.pdf>

Γκότοβος, Θ. (1986). Ο «χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και πράξη – Συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας, στο: Γκότοβος,Θ.- Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2002). *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Δίκτυο Ευρυδίκη (2006). *Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από: http://www.eylko.gr/htmls/eurydice/quality_training.aspx

Δ.Ο.Ε. (1999) *Αποφάσεις 68ης Γ.Σ.*, Ανακτήθηκε από: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=19&p2_articleid=76

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζμας, Α. (2006) «Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις στη σχολική πραγματικότητα». *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος IB'(47), 135-155.

Ζμας, Α. (2007) *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιορδανίδης, Γ. (1998). Διοικητική προσέγγιση σε οργανισμούς και σχολεία, *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 84- 94.

Καββαδίας Γ., Τσιριγώτης Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ.47, σελ. 26-32.

Κάντας, Α. (1998), *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραφύλλης Αθ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκθέσεις επιθεωρηθέντων σχολείων και δημοδιδασκάλων στη δεκαετία του 1950-1960. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 58, σελ. 77-82.

Καραφύλλης Αθ. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974), σύμφωνα με τις Έκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης, τχ. 60-61, σελ. 104-109.

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

Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). Εσωτερική Αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.ΕΚ.Ε., σ. 111-116.

Κουλαϊδής, Β.& Παπαδάκης, Ν.& Δημόπουλος, Κ. (2006) Πρόγραμμα PISA: Αποτίμηση και Προκλήσεις. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τχ.6,σελ.33-57.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιος, Ι. (2001), 'Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση', *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

Κουτούζης, Μανώλης & Χατζηευστρατίου, Ιγνάτιος (1999). "Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα". Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 41.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίρη – Δημάκη Ι., (2003). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα -Κομοτηνή.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματθαίου, Δ. (1997), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματθαίου, Δ. (2007) Στρατηγικός σχεδιασμός για να «μαθαίνουν γράμματα» τα παιδιά στην κοινωνία της γνώσης: Οι κοινωνικές ορίζουσες του σχολικού εγγραμματοτισμού στο Ματσαγγούρας, Η.(επιμ.) , *Σχολικός Εγγραμματοτισμός*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.(2007) , *Σχολικός Εγγραμματοτισμός*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (α' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Μορφές αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Προϋποθέσεις/Δυνατότητες. Η ελληνική εμπειρία. Στο Σχολή Μωραΐτη, *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Πρακτικά Ημερίδας 20 Μαρτίου 2004.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του, στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, σελ. 24-35, Αθήνα.

Μπουζάκης, Ι., (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, στο: ΔΟΕ, *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.,* Χίος.

Μπουζάκης, Σ. – Κουστουράκης, Γ. – Μπερδούση, Ε. (2001), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικοεπαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη Διάρκεια του 20ού αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.

Ξωχέλλης, Π. – Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη: Action A.E.

ΟΛΜΕ (1992) *Εκπαιδευτικό έργο: προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Μ.Ε

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β., (1997), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, ΚΕΠΕΕ και Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.

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

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 31, σελ. 31-36.

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.

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

Πασιαρδής, Π. (2008). *Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Α.Π.ΚΥ.

Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Σαϊτς, Χ. (1994), *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 1 (3). Αντλήθηκε από: <http://web.auth.gr/Virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.

Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Νόμος 1304/1982 Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α', 144/7-12-1982.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2525/1997: *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α 188/23-9-1997.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Νόμος 2986/2002 *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α 24/13-2-2002.

ΥΠΑΔΒΜΘ, Νόμος 3848 (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚΑ, 71/19-5-2010.

ΥΠΑΔΒΜΘ, Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

ΥΠΑΔΒΜΘ, Συνοδευτικό εγκυκλίου 37100/Γ1, 31-3-2010. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos4/14%20fasoulis%20186-198.doc>

Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Χατζινικήτα, Β. (2010) *Πρώτη ανακοίνωση αποτελεσμάτων PISA 2009*. Αθήνα: ΚΕΕ

Χριστιάς, Ι. (2001) Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής. Αντικείμενο-Κατευθύνσεις-Μεθοδολογία- Θεωρία, Αθήνα: Γρηγόρης (3^η έκδοση).

Ξενόγλωσση:

Anderson, L.W.&Burns, R.B. (1989). *Research in Classrooms: The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford, England: Pergamon Press.

Begley, T. M. & Czajka, J.M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change. *Journal of Applied Psychology*, 78, 552-556.

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity; Theory, Research and Critique*, Taylor and Francis, Λονδίνο.

Bound,D.J.&Donovan,W.F. (1982). The facilitation of school-based evaluation: A case study report. *Journal of Curriculum Studies*, 14(4), 359-362.

Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*, Buckingham, Open University Press.

Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass.

Devos,G. (1998). *Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools*. Paper presented at the AnnualMeeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA (ERIC Document Reproduction Service No ED421493).

Ellis, R. & Hogard, E. (2006) The trident: A three-pronged method for evaluating clinical, social and educational innovations, *Evaluation*, 12(3), pp. 372-383.

Eurydice, (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Αντλήθηκε από: www.eurydice.org.

Fullan, M. G. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London & Philadelphia: Falmer Press.

Good, T. & Brophy, J. (1994). *Looking in Classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.

Grawitz, M., (1976), *Methodes des sciences sociales*, Paris, Ed. Dalloz.

Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Holsti, O. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities* (Philadelphia, Addison-Wesley Publishing Co).

Kyriakides, L. – Cambell, R.J. – Christofidou, E. (2002), Generating criteria from measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. In Muijs, D. & Reynolds, D. (eds) *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), pp. 291-325.

Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.

Kyriakides, L. (1997). Influences on Primary Teachers' Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal*, Vol. 23(1), pp. 39-46.

Locke, E.A., (1976), The nature and causes of job satisfaction, in M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally.

O.E.C.D., (1997). *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris: O.E.C.D.

OECD, (2006). *Education Policy Analysis*, Paris: OECD.

OECD, (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD.

OECD – CERI (1994), *What works in innovation: The Assessment of School Performance – Strategies for the Assessment of School Performance*, Παρίσι.

OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991),
- The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of the Inspectorate and Inspectors in the Development and Monitoring of School Management and Effectiveness, Παρίσι.
- The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of Evaluation and Accountability as a Management Tool and a Means of Improving Effectiveness at School and Local Authority Levels, Παρίσι (κείμενο προετοιμασμένο για τη Συνάντηση Εθνικών Εκπροσώπων και Ειδικών, Chateau de la Muette, Παρίσι, 9-10 Δεκεμβρίου 1991).

OECD – Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, (1994), *Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies*, Παρίσι.

Owen, L. (1997), ‘*Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment and Evaluation*’, στο Cullingford, C.: *Assessment versus Evaluation*, Cassell, Λονδίνο.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed.), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.

S.I.C.I., (2003). *Effective School Self-Evaluation*. Belfast: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education.

Standaert, R. (2003). Inspectorates of education in Europe. A Critical Analysis. *Comparative Education*, 39 (1), 130-131.

Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States: Corwin Press Inc.

Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary school: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.

Van Bruggen, J.C. (2000). *Evaluation of teachers and schools in Europe: The role of inspectorates of education*. Utrecht: S.I.C.I.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗ.

Παρατίθενται με σειρά οι:

Εγκύκλιος 37100 Γ1 31-3-2010
ΝΟΜΟΣ 2525/97
ΠΔ 140 /98 (ΦΕΚ 107 Α /20.5.98)
Συνημμένο εγκυκλίου 37100 Γ1
Υ.Α. Δ2 1998

Εγκύκλιος 37100 Γ1 31-3-2010



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
& ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑΤΑ Α΄

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.-Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.yperth.gr>

Πληροφορίες: Κ. Παπαχρήστος
Στ. Μερκούρης
Τηλέφωνο : 210-34.43.605
210 34.43.619

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 31 -3- 2010

Αριθ. Πρωτ.: Βαθμός Προτερ.
37100 / Γ1

ΠΡΟΣ:

- Περιφερειακούς Δ/ντές
Π.Ε & Δ.Ε
της χώρας
(Εδρες τους)
- Προϊσταμένους Επ. & Παιδ.
Καθοδήγησης
Π.Ε & Δ.Ε της χώρας
(Εδρες τους)
- Γραφεία Σχολικών Συμβούλων
Π.Ε & Δ.Ε
(μέσω των Περιφ. Δ/σεων
Π.Ε & Δ.Ε)

ΚΟΙΝ.:

ΘΕΜΑ: ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στοχεύει με σταδιακές παρεμβάσεις να οικοδομήσει το «Νέο Σχολείο», αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας ευρύτερα.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Η πολιτική ηγεσία του Υπ. ΠΔΒΜΘ πιστεύει ότι οι αλλαγές που επιχειρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν τη συναίνεση και την αποδοχή των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την επιτυχία τους.

Το Υπ. ΠΔΒΜΘ και το ΚΕΕ θα υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες να αναπτύξουν τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης τους.

Για την επόμενη σχολική χρονιά τα μέλη των σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν, θα αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθούν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, στελέχη που εργάζονται για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, θα έχουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Στην κατεύθυνση αυτή:

1. Το Υπ. ΠΔΒΜΘ θα ενημερώσει αναλυτικά τους Σχολικούς Συμβούλους για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης» σε συναντήσεις, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στις Περιφερειακές Δ/νσεις πανελλαδικά, αλλά και σε άλλα σημεία που πιθανόν κριθεί αναγκαίο (Απρίλιος-Μάιος 2010).
2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι στη συνέχεια θα καλέσουν σε συναντήσεις (ενημερωτικές – παιδαγωγικές): α) Τους Δ/ντές των σχολείων που έχουν την εποπτεία και την παιδαγωγική & επιστημονική καθοδήγηση, β) Το εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των σχολείων ευθύνης τους. Στις συναντήσεις αυτές θα γίνει αναλυτική ενημέρωση για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης». Στόχος θα είναι η επιλογή δύο (2) σχολικών μονάδων από κάθε Περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου (από αυτές που θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον) για την αρχική εφαρμογή (Απρίλιος – Μάιος 2010).
3. Επιλογή των σχολικών μονάδων, οι οποίες θα εφαρμόσουν πιλοτικά την αυτό -αξιολόγηση από τους Σχολικούς Συμβούλους (Μάιος-Ιούνιος 2010).
4. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των επιλεγέντων σχολείων από τους Σχολικούς Συμβούλους (Χρονοδιάγραμμα ενεργειών, σχεδιασμός, καθορισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων και τέλος παρουσίαση αποτελεσμάτων).

Συνοδευτικά σας επισυνάπτουμε σε ηλεκτρονική μορφή υλικό (σελ.14) για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας.

Εσωτερική Διανομή

- Γραφείο κ. Υπουργού
- Γραφείο κ. Υφυπουργού
- Γραφείο κ. Γενικού Γραμματέα
- Γραφείο κ. Ειδικού Γραμματέα
- Δ/νση Σπουδών Δ.Ε
- Δ/νση Σπουδών Π.Ε

Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΥΗ ΧΡΙΣΤΟΦΙΛΟΠΟΥΛΟΥ

NOMOS 2525/97

Άρθρο 8

**Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης**

1. Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.
2. Η αξιολόγηση αυτή αφορά όλους τους τύπους και μορφές των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
4. Η ως άνω αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) ως εξής:
 - α) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σε όσες σχολικές μονάδες δεν έχει οριστεί Διευθυντής ή ο Διευθυντής κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον Αναπληρωτή Διευθυντή.
 - β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της

αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιοδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ο προϊστάμενος διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και για τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής.

γ) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που δεν έχει οριστεί Σχολικός Σύμβουλος ή αυτός που έχει ορισθεί κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον αναπληρωτή του.

δ) Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Για το σκοπό αυτό συνιστώνται τετρακόσιες (400) οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών, ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η διαδικασία πλήρωσης των ως άνω θέσεων γίνεται με δημόσιο διαγωνισμό. Η σχετική προκήρυξη εκδίδεται από τους Υπουργούς Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στον ημερήσιο τύπο. Με την προκήρυξη καθορίζονται ο αριθμός και η ειδικότητα των υπό πλήρωση θέσεων, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, ο χρόνος υποβολής τους, ο χρόνος και ο τόπος διενέργειας του διαγωνισμού. Οι υποψήφιοι πρέπει να μην έχουν υπερβεί το 55^ο έτος της ηλικίας τους και να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά προσόντα, σημαντική διδακτική προϋπηρεσία και ειδικότερα:

i. πτυχίο ΑΕΙ ή άλλο αναγνωρισμένο τίτλο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και συνεκτιμάται το μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα της ημεδαπής ή αναγνωρισμένος ισότιμος τίτλος της αλλοδαπής, ή αντίστοιχος τίτλος των κρατών μελών της Ε.Ε.

ii. δωδεκαετή τουλάχιστον διδακτική προϋπηρεσία σε Δημόσιο ή Ιδιωτικό Σχολείο πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ημεδαπή ή στην αλλοδαπή.

ε) Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε θέματα που αναφέρονται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, καθώς και σε θέματα που αναφέρονται στο σύνολο του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Οι υποψήφιοι επιλέγονται με γραπτή εξέταση και δημόσια συνέντευξη.

στ) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται τα ειδικότερα κριτήρια επιλογής, η σύνδεση και η συγκρότηση της εξεταστικής επιτροπής ο τρόπος και η διαδικασία εξέτασης, η αποζημίωση των μελών της εξεταστικής Επιτροπής, η εξεταζόμενη ύλη, ο τρόπος βαθμολόγησης και γενικά κάθε θέμα που αφορά την οργάνωση και τη διαδικασία εξέτασης των μονίμων αξιολογητών.

ζ). Για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του ΣΜΑ και των Σχολικών Συμβούλων συνιστάται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΕΑΣΜ) με θητεία, αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Η ως άνω Επιτροπή υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με την ίδια απόφαση, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζει τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της ΕΑΣΜ.

η) Έργο των μελών του ΣΜΑ είναι ιδίως:

ι) η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.

ιι) Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας.

ιιι) Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην ΕΑΣΜ.

ιiv) Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές.

iv) η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην ΕΑΣΜ.

vi) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιαδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

θ) Για την μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται προηγούμενη έκθεση των μονίμων αξιολογητών. Κατά τη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνονται υπόψη και οι εκθέσεις της εσωτερικής τους αξιολόγησης.

ι) Με ΠΔ, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται οι όροι και η διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η υπηρεσιακή τους εξέλιξη, καθώς και οι εγγυήσεις που παρέχονται στους αξιολογούμενους σε σχέση με τις εκθέσεις αξιολόγησής τους και η διαδικασία οριστικοποίησης αυτών.

ια) Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η συγκρότηση, η σύνθεση, η οργάνωση, η λειτουργία και η θητεία της ΕΑΣΜ, η διοικητική υποστήριξη του ΣΜΑ, τα ειδικότερα καθήκοντα των αξιολογητών και των μελών της ΕΑΣΜ, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αξιολόγηση.

ιβ) Με ΠΔ, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται οι αποδοχές των αξιολογητών και των μελών της ΕΑΣΜ και η υπηρεσιακή τους κατάσταση.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002)

Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Άρθρο

1

Οργάνωση

1. Οι περιφερειακές υπηρεσίες, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι:

- ☐ α) Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 14 παρ. 29 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ☐ β) Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών, που προβλέπονται από το άρθρο 56 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') και του άρθρου 6 του ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79 Α'), οι οποίες υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ☐ γ) Τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 56 του ν. 1566/1985, που υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών.
- ☐ δ) Τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής, που προβλέπονται από το άρθρο 9 του ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144 Α') και τα Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που προβλέπονται από το άρθρο 6 του ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79 Α'), τα οποία υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των οικείων νομών ή νομαρχιών.
- ☐ ε) Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), που προβλέπονται από τα άρθρα 28 και 29 του ν. 1566/1985 και τα άρθρα 17 και 18 του ν. 2009/1992 (ΦΕΚ 18Α'), τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ☐ στ) Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), που προβλέπονται από το άρθρο 2 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ☐ ζ) Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), που προβλέπονται από το άρθρο 9 του ν. 2525/1995 (ΦΕΚ 188 Α'), τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ☐ η) Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), που προβλέπονται από το άρθρο 111 του ν. 1892/1990 (ΦΕΚ 101 Α'), τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ☐ θ) Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), που προβλέπονται από το άρθρο 2 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α') και υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

☐ ι) Οι σχολικές μονάδες, τα κέντρα συμβουλευτικής -προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), τα γραφεία σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού (γραφεία Σ.Ε.Π.), τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) και τα κέντρα πληροφορικής και νέων τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), που υπάγονται στην οικεία διεύθυνση ή γραφείο εκπαίδευσης του νομού ή της νομαρχίας.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται στην οικεία περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης.

Άρθρο

2

Διάρθρωση-αρμοδιότητες

1. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα τμήματα:

- ☐ α) Διοίκησης
- ☐ β) Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- ☐ γ) Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

2. α) Το Τμήμα Διοίκησης έχει την ευθύνη της διοικητικής στήριξης της Περιφερειακής Διεύθυνσης,

☐ β) Τα Τμήματα Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης εποπτεύουν, συντονίζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων της οικείας βαθμίδας που έχουν έδρα εντός των ορίων της Περιφερειακής Διεύθυνσης και συνεργάζονται, μέσω των Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους.

☐ γ. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται ο τρόπος συνεργασίας των Τμημάτων Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η διαδικασία εποπτείας του Π.Ι. επ' αυτών και κάθε άλλο σχετικό θέμα.

3. Τακτικά και αναπληρωματικά μέλη του περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου διοικητικού προσωπικού, που προβλέπεται από το άρθρο 14 παρ. 29 περίπτωση ε' του ν. 2817/2000, ορίζονται διοικητικοί υπάλληλοι με βαθμό διευθυντή. Αν δεν υπάρχουν υπάλληλοι με βαθμό διευθυντή, ορίζονται μέλη του συμβουλίου αυτού υπάλληλοι με βαθμό Α'.

4. Όταν επιλέγονται διευθυντές σχολικών μονάδων και σχολικών εργαστηριακών κέντρων (Σ.Ε.Κ.), καθώς και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και υπεύθυνοι τομέων Σ.Ε.Κ., στα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και στα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), μετέχει με ψήφο ένας σχολικός σύμβουλος της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Ο σχολικός σύμβουλος ορίζεται με τον αναπληρωτή του με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης. Όταν δεν υπάρχει περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης και δεν έχει οριστεί αναπληρωτής του, ο ορισμός γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. α) Σε κάθε έδρα ενός ή περισσότερων σχολικών Συμβούλων συνιστάται γραμματεία για τη διοικητική στήριξη του έργου τους χωρίς αύξηση των θέσεων διοικητικού προσωπικού των Περιφερειακών Υπηρεσιών.

□ β) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μετά από γνώμη του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού (Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π.) καθορίζεται ο αριθμός των θέσεων διοικητικού προσωπικού ανά κλάδο, που κατανέμονται σε κάθε έδρα Σχολικών Συμβούλων για τη στελέχωση της γραμματείας τους. Με όμοια απόφαση, που εκδίδεται μετά από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, μπορεί να ανακατανέμονται οι θέσεις διοικητικού προσωπικού μεταξύ των υπηρεσιών και σχολικών μονάδων που λειτουργούν στην περιοχή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των οικείων Σχολικών Συμβούλων, καθορίζονται οι αρμοδιότητες και ο τρόπος λειτουργίας των Γραμματειών των Σχολικών Συμβούλων.

6. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των τμημάτων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων, των διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων.

1. Η περίπτωση στ' της παραγράφου 29 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται ως εξής:

«στ. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι που διορίζονται και παύονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για το διορισμό τους εκδίδεται σχετική πρόσκληση ενδιαφέροντος από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία δημοσιεύεται στον ημερήσιο τύπο και με την οποία καθορίζονται οι θέσεις που θα πληρωθούν, τα υποβλητέα δικαιολογητικά των ενδιαφερομένων και η προθεσμία υποβολής τους. Οι υποψήφιοι είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πρέπει να συγκεντρώνουν τα εξής προσόντα:

- ☐ α) πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή άλλο αναγνωρισμένο ως ισότιμο τίτλο της ημεδαπής ή αλλοδαπής,
- ☐ β) δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία και
- ☐ γ) σημαντικά διοικητικά και επιστημονικά προσόντα και αξιολόγη διοικητική και διδακτική εμπειρία.

Για την αξιολόγηση των υποψηφίων Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης συνεκτιμώνται η εμπειρία και οι σπουδές σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, η οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες επιστημονικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, η ικανότητα εφαρμογής προγραμμάτων και καινοτομιών, η γνώση και η ικανότητα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων, η ικανότητα συνεργασίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων και η εν γένει συγκρότηση και η προσωπικότητα των υποψηφίων, όπως αυτή συνάγεται από τα στοιχεία των υπηρεσιακών φακέλων, το συνυποβαλλόμενο βιογραφικό σημείωμα αυτών και τη συνέντευξη που πραγματοποιείται ενώπιον του ειδικού συμβουλίου επιλογής. Η επιλογή των υποψηφίων γίνεται σε δύο

στάδια από ειδικό συμβούλιο που συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και αποτελείται από:

- ☐ α) το Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου αυτού ως Πρόεδρο,
- ☐ β) ένα μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και
- ☐ γ) ένα μέλος καθενός από τα Συμβούλια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Με την ίδια απόφαση ορίζεται ο γραμματέας του συμβουλίου από διοικητικούς υπαλλήλους της Κεντρικής Υπηρεσίας του ίδιου Υπουργείου ή εκπαιδευτικούς αποσπασμένους στην υπηρεσία αυτή. Το συμβούλιο σε πρώτο στάδιο μετά από αξιολόγηση των προσόντων των υποψηφίων επιλέγει τους καταλληλότερους σε αριθμό εξαπλάσιο των θέσεων που θα πληρωθούν, εφόσον υπάρχει επαρκής αριθμός υποψηφίων, οι οποίοι εγγράφονται σε σχετικό πίνακα. Ακολούθως σε δεύτερο στάδιο καλεί τους προεπιλεγέντες σε συνέντευξη για την εξέταση της εν γένει συγκρότησης και προσωπικότητας των υποψηφίων. Μετά το πέρας της συνέντευξης το συμβούλιο συντάσσει αξιολογικό πίνακα των επικρατέστερων σε αριθμό τριπλάσιο των υπό προκήρυξη θέσεων με βάση και τις προτιμήσεις των υποψηφίων. Ο πίνακας αυτός, ο οποίος ισχύει για μία τριετία, κυρώνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βάση τη σειρά αξιολόγησης και τις δηλώσεις προτίμησης των υποψηφίων διορίζει τους περιφερειακούς διευθυντές και τοποθετεί αυτούς στις υφιστάμενες κενές θέσεις με απόφαση του που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Οι αποχωρούντες Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης επανέρχονται στις θέσεις που κατείχαν πριν από το διορισμό τους.»

2. Οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φυσικής Αγωγής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών, καθώς και οι Διευθυντές των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Ενιαίων Λυκείων επιλέγονται από το έτος 2004 και εφεξής από το Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο

Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται:

- ☐ α) τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης και των διευθυντών των πειραματικών σχολείων, στα οποία περιλαμβάνονται ιδίως η υπηρεσιακή κατάσταση και η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των υποψηφίων, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, η εμπειρία στην άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού έργου και η εν γένει επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση αυτών,
- ☐ β) οι προθεσμίες υποβολής αιτήσεων και λοιπών δικαιολογητικών των ενδιαφερομένων,
- ☐ γ) η διαδικασία κρίσης, επιλογής, τοποθέτησης και μετάθεσης τους,
- ☐ δ) τα κριτήρια και η διαδικασία τοποθέτησης αυτών σε θέσεις εκπαιδευτικών μετά τη λήξη της θητείας τους και
- ☐ ε) κάθε άλλο σχετικό θέμα.

3. Προϊστάμενοι των Τμημάτων Διοίκησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης τοποθετούνται διοικητικοί υπάλληλοι με βαθμό Διευθυντή του κλάδου ΠΕ ή ΤΕ, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού (Κ.Υ.Σ.ΔΙ.Π.). Προϊστάμενοι των Τμημάτων Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης τοποθετούνται Σχολικοί Σύμβουλοι της οικείας βαθμίδας με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων και μετά από πρόσκληση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για την εκδήλωση ενδιαφέροντος.

4. α) Το κατά το άρθρο 14 παρ. 29 περίπτωση η' του ν. 2817/2000 προβλεπόμενο μηνιαίο επίδομα θέσης για τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης ορίζεται από 1ης Ιουλίου 2002 σε εκατόν πενήντα χιλιάδες (150.000) δραχμές ή τετρακόσια σαράντα (440) ευρώ.

- ☐ β) Η περίπτωση ιγ' της παραγράφου 29 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται ως εξής:
«ιγ. Τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται, αναπληρώνει ένας από τους Προϊσταμένους των Τμημάτων Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τους Προϊσταμένους των Τμημάτων

Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης αναπληρώνουν Σχολικοί Σύμβουλοι που υπηρετούν στην περιοχή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Διοίκησης διοικητικός υπάλληλος που υπηρετεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, οι οποίοι ορίζονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.»

5. Οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ονομάζονται εφεξής Διευθυντές Εκπαίδευσης.

6. Ανακαλείται η αριθ. 1/7/Δ1/2026/24.4.2000 πρόσκληση ενδιαφέροντος για την επιλογή περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης και οι αιτήσεις που υποβλήθηκαν δεν λαμβάνονται υπόψη. Άρθρο 4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

1. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η

ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

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

□ α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

□ β) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

□ γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

3. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Δ.Σ. του Κ.Ε.Ε. ή του Συντονιστικού Συμβουλίου του Π.Ι., κατά περίπτωση, μπορεί να συγκροτούνται συμπληρωματικά Ομάδες Εργασίας από ειδικούς, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στα μέλη των Ομάδων Εργασίας καταβάλλεται αποζημίωση για τη συμμετοχή τους σε αυτές και για τη μετακίνηση τους εκτός έδρας, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

4. Στο Π.Ι. συνιστώνται εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία, οι ειδικότητες των οποίων καθορίζονται με την εκδιδόμενη εκάστοτε προκήρυξη για την πλήρωση των θέσεων αυτών. Οι θέσεις αυτές μπορεί να

αυξάνονται ή να μειώνονται με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών. Οι τοποθετούμενοι στις θέσεις αυτές χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τα οριζόμενα με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι..

Άρθρο

5

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

1. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

- ☐ α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα,
- ☐ β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
- ☐ γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- ☐ δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών,
- ☐ ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης,
- ☐ στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
- ☐ ζ) η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

2. Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- ☐ α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη,
- ☐ β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης,
- ☐ γ) των στελεχών εκπαίδευσης,

- ☐ δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και
- ☐ ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία.

3. Η διαδικασία ατομικής αξιολόγησης (με ατομικές εκθέσεις) των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ως εξής: α) Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία

- ☐ δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία. Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει τη διαδικασία της αξιολόγησης.
- ☐ β) Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.
- ☐ γ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον προϊστάμενο Γραφείου ή από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, στην περίπτωση που δεν λειτουργεί Γραφείο, και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.
- ☐ δ) Ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο, και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο.
- ☐ ε) Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.
- ☐ στ) Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο.
- ☐ ζ) Ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της περιφερειακής διεύθυνσης αξιολογείται ως προς το διοικητικό του έργο από τον Περιφερειακό Διευθυντή και ως προς το επιστημονικό - παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι., καθορίζεται ο τρόπος, ο χρόνος, η διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Γραφείων

Εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική τους συγκρότηση.

5. Κάθε αξιολογούμενος κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 δικαιούται να υποβάλει ένσταση, εντός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης, ενώπιον της επιτροπής της επόμενης παραγράφου και να ζητήσει είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών αυτής είτε την επανάληψη της αξιολόγησης του. Η ένσταση πρέπει να περιέχει συγκεκριμένους ουσιώδεις λόγους.

6. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, συγκροτούνται επιτροπές ενστάσεων:

□ α) Ανά μία στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, που αποτελείται από έναν πρόεδρο, μόνιμο ή με θητεία του Π.Ι., ως πρόεδρο και δύο Διευθυντές Εκπαίδευσης ως μέλη, όταν κρίνονται ενστάσεις που αναφέρονται στο διοικητικό έργο του αξιολογηθέντος ή δύο Σχολικούς Συμβούλους, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον έχει την ίδια ειδικότητα με τον ενιστάμενο ως μέλη, όταν κρίνονται ενστάσεις που αναφέρονται στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο του αξιολογηθέντος. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ..

□ β) Μία στο Π.Ι. που αποτελείται από ένα Σύμβουλο αυτού, ως πρόεδρο και δύο μόνιμους παράδρους, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον έχει την ίδια ειδικότητα με τον ενιστάμενο, ως μέλη. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Με τις αποφάσεις συγκρότησης των επιτροπών της παρούσας παραγράφου ορίζεται η θητεία του προέδρου και των μελών αυτής, καθώς και ο γραμματέας από διοικητικούς υπαλλήλους ή εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους στην περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στο Π.Ι. αντίστοιχα.

7. Στις επιτροπές ενστάσεων δε μπορεί να μετέχει ο συντάκτης της έκθεσης αξιολόγησης, κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.

8. Οι επιτροπές του παρόντος άρθρου εκτιμώντας τους προβαλλόμενους λόγους αποφασίζουν αιτιολογημένα είτε την απόρριψη της ένστασης είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών και συμπερασμάτων είτε την

επανάληψη της αξιολόγησης των ενισταμένων, την οποία αναθέτουν σε δύο ομοιόβαθμους του πρώτου αξιολογητή.

9. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Άρθρο

6

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1. Ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι:

- ☐ α) Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ☐ β) Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- ☐ γ) Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.
- ☐ δ) Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- ☐ ε) Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ☐ στ) Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

3. Ο Οργανισμός διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο. Ο Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου είναι καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου ή επιστήμονας αναγνωρισμένου κύρους, που διορίζεται με

απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα μέλη του Δ.Σ. του Οργανισμού είναι:

- ☐ α) Ο Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που προεδρεύει του Τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης με αναπληρωτή Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ορίζεται από το Συντονιστικό Συμβούλιο αυτού.
- ☐ β) Ένα μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), που ορίζεται με τον αναπληρωτή του από το Δ.Σ. του Κέντρου αυτού.
- ☐ γ) Δύο διακεκριμένοι επιστήμονες με ειδικευση και εμπειρία στον τομέα της διαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με την απόφαση συγκρότησης.
- ☐ δ) Ένας εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ένας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υποδεικνύονται με τους αναπληρωτές τους από τις οικείες δευτεροβάθμιες οργανώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και ένας εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που υποδεικνύεται με τον αναπληρωτή του από την Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.).

4. Η θητεία των μελών του Δ.Σ. του Οργανισμού είναι τριετής και η συγκρότηση αυτού γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την οποία ορίζεται και ο γραμματέας του από υπαλλήλους του Οργανισμού ή αποσπασμένους διοικητικούς υπαλλήλους και εκπαιδευτικούς.

5. Για τη διοικητική στήριξη του έργου του Ο.Ε.Π.Ε.Κ. μπορεί να αποσπώνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων διοικητικοί υπάλληλοι και εκπαιδευτικοί του ίδιου Υπουργείου. Για την απόσπαση εκπαιδευτικών εφαρμόζονται οι διατάξεις του άρθρου 6 παρ. 6 του ν. 2740/1997 (ΦΕΚ 186 Α') και για την απόσπαση διοικητικών υπαλλήλων οι διατάξεις του άρθρου 68 του ν. 2683/1999 (ΦΕΚ 19 Α').

6. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις επιστημονικού, διοικητικού και τεχνικού προσωπικού στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου ή αορίστου χρόνου και καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης αυτών.

7. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. επιχορηγείται με πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του προϋπολογισμού δημοσίων επενδύσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και από χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

8. Για την πραγματοποίηση των σκοπών του ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. μπορεί να συνεργάζεται με το Π.Ι., το Κ.Ε.Ε., με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικούς και ξένους φορείς επιμόρφωσης, με ελληνικά και ξένα Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. και Ερευνητικά Κέντρα και να προβαίνει σε ανταλλαγές ειδικών επιστημόνων.

9. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Δ.Σ. του Ο.ΕΠ.ΕΚ., καθορίζονται:

- ☐ α) οι ειδικότερα επιδιωκόμενοι σκοποί του οργανισμού,
- ☐ β) οι αρμοδιότητες του διοικητικού συμβουλίου και του προέδρου αυτού,
- ☐ γ) ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας του οργανισμού.

10. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ρυθμίζονται:

- ☐ α) η διάρθρωση των υπηρεσιών του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και η υπηρεσιακή κατάσταση των υπαλλήλων αυτού,
- ☐ β) η διαχείριση της περιουσίας και των πόρων αυτού,
- ☐ γ) κάθε άλλο σχετικό θέμα που αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία του.

11. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζονται οι αποζημιώσεις που καταβάλλονται στον Πρόεδρο για την απασχόληση του στον Οργανισμό, στα μέλη του Δ.Σ. για την πρόσθετη απασχόληση τους, στον Πρόεδρο και τα μέλη του Δ.Σ. για οδοιπορικά έξοδα και κίνηση τους εκτός έδρας.

12. Ο Πρόεδρος του Ο.ΕΠ.ΕΚ., όταν είναι καθηγητής ή αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου πλήρους απασχόλησης, διατηρεί την ιδιότητα του

αυτή.

Άρθρο

7

Υπηρεσιακά Συμβούλια και Συμβούλια Επιλογής

1. Τα εδάφια δεύτερο και τρίτο της περίπτωσης ιδ' της παραγράφου 29 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 αντικαθίστανται ως εξής: «Πρόεδρος του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης και Αντιπρόεδρος ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της οικείας βαθμίδας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Μέλη του καθενός από τα Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια ορίζονται ένας Διευθυντής εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας των νομών ή νομαρχιών, καθώς και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης βαθμίδας, που ανήκουν οργανικά στα σχολεία της περιοχής της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης, αναπληρούμενοι από δύο αναπληρωματικούς εκπροσώπους.»

2. Η περίπτωση ιστ' της παραγράφου 29 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται ως εξής: «ιστ. Τα Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε, Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π. συγκροτούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με διετή θητεία. Η πρώτη συγκρότηση αυτών γίνεται εντός μηνός από τη συγκρότηση και λειτουργία των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και η θητεία των μελών τους λήγει την 31.12.2002. Αναπληρωματικά μέλη των τακτικών μελών ορίζονται:

- ☐ α) του προέδρου διευθυντής εκπαίδευσης της οικείας βαθμίδας των νομών ή νομαρχιών της περιοχής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης,
- ☐ β) του αντιπροέδρου Σχολικός Σύμβουλος της οικείας βαθμίδας,
- ☐ γ) του διευθυντή εκπαίδευσης άλλος διευθυντής εκπαίδευσης της οικείας βαθμίδας,
- ☐ δ) του προέδρου του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.) ο προϊστάμενος του τμήματος διοίκησης της περιφερειακής διεύθυνσης και

□ ε) των τακτικών μελών του Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π. ομοιόβαθμοι διοικητικοί υπάλληλοι που υπηρετούν στις υπηρεσιακές μονάδες της περιοχής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Γραμματέας κάθε συμβουλίου ορίζεται, με την απόφαση συγκρότησης, διοικητικός υπάλληλος ή εκπαιδευτικός που υπηρετεί στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, αναπληρούμενος από διοικητικό υπάλληλο ή εκπαιδευτικό της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.»

3. Η περίπτωση β' της παραγράφου 31 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται ως εξής:

«β) Τα κατά την προηγούμενη περίπτωση Συμβούλια είναι επταμελή και αποτελούνται από:

□ αα) δύο μέλη Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων, που προτείνονται με τους αναπληρωτές τους από το Πρυτανικό Συμβούλιο του οικείου Πανεπιστημίου, στο οποίο απευθύνεται εγγράφως ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,

□ ββ) δύο Συμβούλους ή μόνιμους Παρέδρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με την απόφαση συγκρότησης,

□ γγ) τους δύο αιρετούς εκπροσώπους των κλάδων των εκπαιδευτικών των Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων της αντίστοιχης βαθμίδας, που αναπληρώνονται από τους νόμιμους αναπληρωτές τους,

□ δδ) ένα Σχολικό Σύμβουλο της οικείας βαθμίδας για τα Συμβούλια Επιλογής Σχολικών Συμβούλων ή ένα Διευθυντή Εκπαίδευσης της οικείας βαθμίδας για τα Συμβούλια Επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης, που ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με την απόφαση συγκρότησης των Συμβουλίων αυτών.»

4. Το Α.Π.ΥΣ.Π.Ε. και το Α.Π.ΥΣ.Δ.Ε. είναι αντιστοίχως αρμόδια για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου των προϊσταμένων των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φυσικής Αγωγής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μέχρι τη συγκρότηση των συμβουλίων αυτών, τα αντίστοιχα θέματα ανήκουν στην αρμοδιότητα των μέχρι την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου αρμόδιων συμβουλίων.

Άρθρο

8

Οργανωτικά θέματα υπηρεσιών και σχολικών μονάδων

1. Σε καθεμία από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθηνών, Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής και Β' Θεσσαλονίκης συνιστάται και λειτουργεί Γραφείο Φυσικής Αγωγής.

2. α) Σε κάθε ιδρυόμενο κατά τις διατάξεις του άρθρου 111 παρ. 13 του ν. 1892/1990 (ΦΕΚ 101 Α') Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) αποσπώνται εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία αυτού, από τους οποίους ένας ορίζεται ως υπεύθυνος αυτού.

□ β) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζεται το ύψος της αποζημίωσης που καταβάλλεται στους υπευθύνους των Κ.Π.Ε. και τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται στα Κ.Π.Ε. και στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως υπεύθυνοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, για πρόσθετη απασχόληση τους, καθώς και το ύψος της επιχορήγησης αυτών από τον Κρατικό Προϋπολογισμό για τις λειτουργικές δαπάνες και ο τρόπος διαχείρισης αυτών. Κάθε άλλη διάταξη, που προβλέπει τη χορήγηση υπερωριακής αποζημίωσης ή άλλης αμοιβής για πρόσθετη απασχόληση για τον ίδιο λόγο, καταργείται.

□ γ) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο αριθμός των αποσπόμενων εκπαιδευτικών σε κάθε Κ.Π.Ε., των υπευθύνων Κ.Π.Ε. και των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διάρκεια απόσπασης αυτών, καθώς και τα Προσόντα, τα κριτήρια, τα όργανα και η διαδικασία επιλογής τους, τα όργανα και η διαδικασία απόσπασης τους και οι λόγοι ανάκλησης της απόσπασης αυτών.

3. Η περίπτωση β' της παραγράφου 3 του άρθρου 10 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α') αντικαθίσταται ως εξής:

«β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται οι ειδικότεροι σκοποί των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των Γραφείων Σ.Ε.Π., η διοικητική τους εξάρτηση, η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας τους, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε κάθε ΚΕ.ΣΥ.Π. και κάθε Γραφείο Σ.Ε.Π., η διάρκεια της απόσπασης και τα ειδικότερα καθήκοντα αυτών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζεται το ύψος της αποζημίωσης που καταβάλλεται στους υπευθύνους των ΚΕ.ΣΥ.Π. και στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν με απόσπαση στα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα Γραφεία για πρόσθετη απασχόληση τους. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι έδρες των ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα σχολεία, στα οποία λειτουργούν Γραφεία Σ.Ε.Π., τα προσόντα των αποσπόμενων εκπαιδευτικών στα ΚΕ.ΣΥ.Π. και τα Γραφεία Σ.Ε.Π., τα κριτήρια, τα όργανα και η διαδικασία επιλογής τους, τα όργανα και η

διαδικασία απόσπασης τους και οι λόγοι ανάκλησης της απόσπασης αυτών. Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστάται Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για τη διοικητική εποπτεία του ΚΕ.ΣΥ.Π. και Γραφείων Σ.Ε.Π., καθώς και των άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών ρυθμίζονται τα θέματα διάρθρωσης της Διεύθυνσης σε τμήματα, στελέχωσης της και καθορισμού των αρμοδιοτήτων της.»

4. α) Σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστάται και λειτουργεί Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), που αποτελεί κέντρο έρευνας, τεχνικής και οργανωτικής υποστήριξης της εργαστηριακής διδασκαλίας των φυσικών μαθημάτων, παροχής συμβουλών για την οργάνωση των σχολικών εργαστηρίων στις σχολικές μονάδες, της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη λειτουργία των οποίων εποπτεύει. Για τη λειτουργία του Ε.Κ.Φ.Ε. αποσπάται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ4 ως υπεύθυνος αυτού. Στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες υπάγεται μεγάλος αριθμός σχολείων, μπορεί να λειτουργούν και περισσότερα του ενός Ε.Κ.Φ.Ε., τα οποία συνιστώνται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

☐ β) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται ο τρόπος λειτουργίας και οι αρμοδιότητες των Ε.Κ.Φ.Ε., τα προσόντα, τα όργανα, τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής των υπευθύνων τους, τα όργανα και η διαδικασία απόσπασης αυτών, η διάρκεια απόσπασης και οι λόγοι ανάκλησης αυτής.

☐ γ) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζεται το ύψος της αποζημίωσης των υπευθύνων Ε.Κ.Φ.Ε. για πρόσθετη απασχόληση τους.

5. α) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να ιδρύονται στις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), σκοπός των οποίων είναι η στήριξη της διδασκαλίας και της εφαρμογής της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στα σχολεία

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη λειτουργία κάθε Κέντρου ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. αποσπάται ένας εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ19 ή ΠΕ20 ως υπεύθυνος αυτού.

□ β) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται ο τρόπος λειτουργίας και οι αρμοδιότητες των ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., τα προσόντα, τα κριτήρια, τα όργανα και η διαδικασία επιλογής των υπευθύνων τους, τα όργανα και η διαδικασία απόσπασης αυτών, η διάρκεια απόσπασης και οι λόγοι ανάκλησης αυτής.

□ γ) Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζεται το ύψος της αποζημίωσης των υπευθύνων των Κέντρων ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. για πρόσθετη απασχόληση τους.

6. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρακολουθούν προγράμματα μετεκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, κατά τις διατάξεις του άρθρου 4, κεφάλαιο Ε', παράγραφος 3 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 Α'), συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επιτροπή επιλογής από ειδικούς. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις του άρθρου 9 του ν. 2327/1995.

7. Το επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της παραγράφου 4 του άρθρου 8 του ν. 2470/1997 (ΦΕΚ 40 Α'), όπως αυτό έχει διαμορφωθεί μέχρι σήμερα, αυξάνεται από 1ης Οκτωβρίου 2001 κατά δεκαπέντε χιλιάδες (15.000) δραχμές ή σαράντα τέσσερα (44) ευρώ.

8. Καταργούνται οι διατάξεις της παρ. 5 του άρθρου 13 του ν. 1566/1985 και η υπεραριθμία δασκάλων, που προκύπτει από την κατάργηση ή συγχώνευση δημοτικών σχολείων, ρυθμίζεται κατά τις ισχύουσες διατάξεις για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

9. Στην παρ. 8 του άρθρου 5 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α') προστίθεται εδάφιο ως εξής:

«Σε περίπτωση που η οικεία δημοτική επιτροπή δεν συγκροτεί σε εύλογο χρονικό διάστημα τη σχολική επιτροπή δημοσίου σχολείου, ο Γενικός Γραμματέας της οικείας περιφέρειας απευθύνει σχετικό έγγραφο στον οικείο Ο.Τ.Α. και στο διοικητικό συμβούλιο γονέων για την υπόδειξη των

εκπροσώπων τους εντός τακτής προθεσμίας. Παρερχομένης απράκτου της προθεσμίας αυτής, ο Γενικός Γραμματέας της οικείας περιφέρειας συγκροτεί τη σχολική επιτροπή, ορίζοντας κατά την κρίση του ως μέλη αυτής, έναν δημότη και έναν από τους γονείς των μαθητών του σχολείου.»

10. Άδειες ίδρυσης και λειτουργίας ιδιωτικών Τ.Ε.Ε. ή προσθήκης τομέων και ειδικοτήτων σε αυτά, που δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως μέχρι 20.10.2001, ισχύουν για το σχολικό έτος 2001 - 2002.

Άρθρο

9

Θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού

1. α) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται εντός του μηνός Μαΐου κάθε έτους μετά από γνώμη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), καθορίζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών αδειών, που θα χορηγηθούν για το επόμενο σχολικό έτος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών και κατανέμεται ο αριθμός αυτός κατά βαθμίδες της εκπαίδευσης και επιστημονικά αντικείμενα. Για τον καθορισμό αυτόν προηγείται έρευνα του Κ.Ε.Ε., σε συνεργασία και με άλλους φορείς για τον προγραμματισμό των αναγκών της εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, σύμφωνα με τις εξελίξεις των επιστημών και τις υφιστάμενες ανάγκες.

□ β) Οι εκπαιδευτικοί που έτυχαν εκπαιδευτικής άδειας υποχρεούνται να υποβάλλουν στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού εξαμήνου λεπτομερή έκθεση προόδου των σπουδών, που εκδίδεται από τον υπεύθυνο ή επόπτη των σπουδών τους καθηγητή, η οποία περιλαμβάνει περιγραφή της πορείας των σπουδών τους, καταγραφή των ερευνητικών ή άλλων εργασιών που τους ανατέθηκαν, αξιολόγηση της συμμετοχής τους στα προγράμματα, στα οποία έχουν ενταχθεί, ικανοποιητική ή όχι ανταπόκριση στην ανελλιπή φοίτηση και στην εκπλήρωση των λοιπών υποχρεώσεων, καθώς και πρόταση για τυχόν συνέχιση της εκπαιδευτικής άδειας. Οι εκθέσεις προόδου εξετάζονται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο εισηγείται την παράταση ή διακοπή της εκπαιδευτικής άδειας.

□ γ) Μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής άδειας ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να καταθέσει στο Κ.Ε.Ε., εντός έτους το αργότερο, τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών και αντίγραφο της διπλωματικής εργασίας ή διδακτορικής διατριβής.

□ δ) Ο εκπαιδευτικός μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής άδειας του υποχρεούται να προσφέρει τις υπηρεσίες του στην εκπαίδευση της βαθμίδας που ανήκει ή άλλης βαθμίδας για χρονικό διάστημα τριπλάσιο του χρόνου της εκπαιδευτικής άδειας του και πάντως όχι μεγαλύτερο των δέκα (10) ετών. Από το συνολικό χρονικό διάστημα πέντε (5) τουλάχιστον έτη πρέπει να διανυθούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα, στην οποία ανήκε ο εκπαιδευτικός κατά την αρχική χορήγηση της εκπαιδευτικής άδειας. Για εξαιρετικούς λόγους που ανάγονται στο δημόσιο συμφέρον μπορεί ο εκπαιδευτικός να απαλλαγεί μερικά από την υποχρέωση προσφοράς των υπηρεσιών του στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από αιτιολογημένη γνώμη του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου.

□ ε) Στις περιπτώσεις υπαίτιας διακοπής της εκπαιδευτικής άδειας ή αθέτησης των υποχρεώσεων των προηγούμενων περιπτώσεων γ' και δ' επιστρέφονται οι καταβληθείσες πρόσθετες αποζημιώσεις, καθώς και οι καταβληθείσες αποδοχές, ολικά ή μερικά, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από γνώμη του αρμόδιου για τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών υπηρεσιακού συμβουλίου.

□ στ) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών, καθορίζονται τα όργανα και η διαδικασία για τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κριτήρια επιλογής, η διάρκεια και οι αποζημιώσεις που καταβάλλονται στους διατελούντες σε εκπαιδευτική άδεια σε ποσοστό επί των αποδοχών τους εντός των ορίων του άρθρου 58 του ν. 2683/1999. Μέχρι την έκδοση του προεδρικού διατάγματος αυτού εξακολουθούν να ισχύουν οι διατάξεις του ν. 2683/1999 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 53 του ν. 2721/1999 (ΦΕΚ 112 Α').

□ ζ) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα δικαιολογητικά που υποβάλλουν οι ενδιαφερόμενοι για τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας, οι προθεσμίες υποβολής τους, τα συλλογικά όργανα που γνωμοδοτούν για τη χορήγηση των αδειών αυτών, οι προθεσμίες, τα κριτήρια κρίσης, αξιολόγησης και επιλογής των υποψηφίων.

2. Για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποσπώνται στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τα Γραφεία των Περιφερειακών Διευθύνσεων και των Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης υπολογίζονται ως μονάδες μετάθεσης, για το χρονικό διάστημα της απόσπασής τους, οι προβλεπόμενες για τη σχολική μονάδα, στην οποία ανήκουν οργανικά. Σε κάθε άλλη περίπτωση απόσπασης υπολογίζονται ως μονάδες μετάθεσης οι προβλεπόμενες για τη σχολική μονάδα, στην οποία αποσπάται ο εκπαιδευτικός και προκειμένου για απόσπαση σε υπηρεσία οι προβλεπόμενες μονάδες για την πλησιέστερη σχολική μονάδα. Οι διατάξεις της παρούσας περίπτωσης ισχύουν από την έναρξη του σχολικού έτους 2002 - 2003.

3. Στα στελέχη πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χορηγείται από 1 ης Ιουλίου 2002, για τη διάρκεια της θητείας τους, μηνιαίο επίδομα ειδικής απασχόλησης ως εξής:

- ☐ α) Στους σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών και νομαρχιών, στους προϊσταμένους των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και στους διευθυντές των ενιαίων λυκείων και των Τ.Ε.Ε., δραχμών ογδόντα χιλιάδων (80.000) ή διακοσίων τριάντα πέντε (235) ευρώ.
- ☐ β) Στους διευθυντές γυμνασίων, τετραθέσιων και άνω δημοτικών σχολείων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.), δραχμών εξήντα χιλιάδων (60.000) ή εκατόν εβδομήντα έξι (176) ευρώ.
- ☐ γ) Στους υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, υπεύθυνους τομέων Σ.Ε.Κ., προϊσταμένους τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και προϊσταμένους μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, δραχμών τριάντα χιλιάδων (30.000) ή ογδόντα οκτώ (88) ευρώ.

4. Το μηνιαίο επίδομα θέσης ευθύνης του άρθρου 14 του ν. 2470/1997 (ΦΕΚ 40 Α') των σχολικών συμβούλων, που τοποθετούνται ως προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, αναπροσαρμόζεται από 1ης Ιουλίου 2002 στο ποσό των ογδόντα χιλιάδων (80.000) δραχμών ή διακοσίων τριάντα πέντε (235) ευρώ.

5. Η προθεσμία που προβλέπεται από το άρθρο 17 του κώδικα κατάστασης δημοσίων πολιτικών υπαλλήλων για την ορκωμοσία και την ανάληψη υπηρεσίας των διοριζομένων, μπορεί να παρατείνεται για τους διοριζόμενους εκπαιδευτικούς μέχρι την 31η Αυγούστου του επόμενου έτους από το διορισμό τους.

6. Διευθυντές των σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού μπορεί να ορίζονται και οι προσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου κατά τις διατάξεις του άρθρου 6 παρ. 2 του ν. 2517/1997 (ΦΕΚ 160 Α').

7. Οι υποψήφιοι με έλλειψη φυσικών δεξιοτήτων, στη διαδικασία πλήρωσης θέσεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

μετέχουν στο διαγωνισμό μαζί με τους άλλους υποψηφίους όπως κατά τα λοιπά ορίζεται στη με αρ. ΔΙΠΠ/Φ.ΑΣ.2.1/οικ10344 (ΦΕΚ 594 Β') απόφαση του Υπουργού Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

8. Μέσα σε ένα τρίμηνο από την έναρξη ισχύος του νόμου αυτού μπορεί να διεξαχθεί συμπληρωματικός διαγωνισμός με έκδοση συμπληρωματικής προκήρυξης των αριθ. 9/ΙΠ/2001 (ΦΕΚ 103 - Τεύχος Προκηρύξεων) και 10/2Π/2001 (ΦΕΚ 102 - Τεύχος Προκηρύξεων) του Α.Σ.Ε.Π.. Στο διαγωνισμό αυτόν οι υποψήφιοι θα διαγωνισθούν σε διαφορετικά, αλλά ισοδύναμης επιστημονικής βαρύτητας θέματα. Διοριστέοι κρίνονται όσοι από τους υποψήφιους συγκεντρώσουν βαθμολογία ίση τουλάχιστον με τη βαθμολογία του τελευταίου διοριστέου των πινάκων κατάταξης του προηγούμενου διαγωνισμού.

9. Συνιστάται μία (1) επιπλέον θέση συμβούλου του Π.Ι., ειδικευμένου σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού και οι θέσεις συμβούλων του Π.Ι. αυξάνονται σε τριάντα δύο (32).

10. Η κατά το άρθρο 8 παρ. 1 του ν.2817/2000 διάθεση εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου γίνεται και από σχολεία της πρωτοβάθμιας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αντίστροφα, με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης.

Άρθρο

10

Διδακτικά βιβλία

Οι βοηθητικές εργασίες αποθήκευσης, συσκευασίας, φόρτωσης, εκφόρτωσης κ.λπ. των διδακτικών βιβλίων αρμοδιότητας του Οργανισμού Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) μπορεί να ανατίθενται σε φυσικά ή νομικά πρόσωπα με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του Ο.Ε.Δ.Β., τηρουμένων των
κειμένων
διατάξεων.

Σχολικές βιβλιοθήκες

1. Για τη λειτουργία των κατά το άρθρο 43 του ν. 1566/ 1985 Σχολικών Βιβλιοθηκών συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων πενήντα (50) θέσεις του κλάδου Π Ε βιβλιοθηκονόμων και πενήντα (50) θέσεις του κλάδου ΤΕ βιβλιοθηκονομίας.

2. Τυπικά προσόντα διορισμού στις θέσεις του κλάδου ΠΕ ορίζονται το πτυχίο Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας ή Αρχειονομίας - Βιβλιοθηκονομίας Πανεπιστημίου της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής και του κλάδου ΤΕ το πτυχίο Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας ή Αρχειονομίας - Βιβλιοθηκονομίας Τ.Ε.Ι. της ημεδαπής ή ισότιμο και αντίστοιχο της αλλοδαπής. Στην περίπτωση έλλειψης υποψηφίων με τα προσόντα αυτά μπορεί να γίνονται δεκτοί και οι έχοντες τα προσόντα που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 10 του π.δ.50/2001 (ΦΕΚ 39 Α') για το διορισμό υποψηφίων σε θέσεις του κλάδου βιβλιοθηκονόμων.

3. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μπορεί να αυξάνονται οι συνιστώμενες θέσεις ανάλογα με τις ανάγκες των Σχολικών Βιβλιοθηκών.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τοποθετούνται οι διοριζόμενοι στις θέσεις βιβλιοθηκονόμων σε σχολικές μονάδες, στις οποίες λειτουργούν Σχολικές Βιβλιοθήκες.

5. Αρμόδια συμβούλια για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου των βιβλιοθηκονόμων είναι το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Κ.ΥΣ.ΔΙ.Π.) και τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Διοικητικού Προσωπικού (Π.ΥΣ.ΔΙ.Π.), οι αρμοδιότητες των οποίων καθορίζονται κατά τη διαδικασία του άρθρου 14 παρ. 29, περίπτωση ιζ' του ν. 2817/2000.

Ρύθμιση άλλων θεμάτων

1. Στο εδάφιο β' της παραγράφου 13 του άρθρου 1 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), όπως προστέθηκε με την παράγραφο 1 του άρθρου 1 του ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α'), μετά τη φράση «ο οποίος επιθυμεί να συμμετάσχει» προστίθεται η φράση «τα αμέσως δύο (2) επόμενα σχολικά έτη από αυτό της αποφοίτησής του» και στο τέλος του ίδιου εδαφίου προστίθεται περίοδος ως ακολούθως:

«Στην περίπτωση που ο κάτοχος απολυτηρίου ενιαίου λυκείου λάβει μέρος στις γραπτές εξετάσεις των μαθημάτων της τελευταίας τάξης του ενιαίου λυκείου που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο μετά την παρέλευση δύο σχολικών ετών από αυτό που απέκτησε το απολυτήριο του, βαθμός πρόσβασης των μαθημάτων αυτών είναι ο γραπτός βαθμός στις τελευταίες αυτές εξετάσεις και γενικός βαθμός πρόσβασης είναι ο μέσος όρος των γραπτών βαθμών.»

2. Στο τέλος της περίπτωσης ι του εδαφίου α' της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), όπως αντικαταστάθηκε με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α'), προστίθεται περίοδος ως εξής:

«Με την ίδια απόφαση μπορεί να ορίζεται και ελάχιστος γενικός βαθμός πρόσβασης ως προϋπόθεση συμμετοχής του υποψηφίου στη διαδικασία επιλογής των εισαγομένων στα Πανεπιστήμια, στα Τ.Ε.Ι. στην Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ./Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και στις Ανώτερες Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών των Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης (Σ.Τ.Ε.).»

3. Η παράγραφος 12 του άρθρου 1 του ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α') αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«12. Μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων εσπερινών ενιαίων λυκείων, κατ' εξαίρεση των οικείων διατάξεων, μπορούν, μετά από αίτηση τους που υποβάλλεται στο οικείο λύκειο το αργότερο μέχρι 20 Απριλίου, να εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε όλα τα μαθήματα της τελευταίας τάξης ή και των δύο τελευταίων τάξεων που εξετάζονται γραπτά, χωρίς να έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όσοι αποκτούν το απολυτήριο σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας και πληρούν τις προϋποθέσεις του

εδαφίου β' της παραγράφου 1 του άρθρου 2 του ν. 2525/1997, όπως αντικαταστάθηκε με την παράγραφο 2 του άρθρου αυτού του παρόντος νόμου, μπορούν να αποκτήσουν δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον λάβουν μέρος στις εξετάσεις όλων των μαθημάτων της τελευταίας τάξης των εσπερινών ενιαίων λυκείων που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο, οποιοδήποτε άλλο έτος από αυτό της αποφοίτησης τους. Οι διατάξεις της περίπτωσης II του εδαφίου α' της παραγράφου 3 του άρθρου 2 του ν. 2525/1997, όπως αντικαταστάθηκαν με την παράγραφο 2 του παρόντος νόμου, εφαρμόζονται αναλόγως στην περίπτωση αυτήν.»

4. Η αστική εταιρία ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΔΙΚΤΥΟ, που συστάθηκε από Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι., βάσει του από 12 Σεπτεμβρίου 2000 καταστατικού σύστασης αστικής μη κερδοσκοπικής εταιρίας (αριθμός καταθέσεως στο Πρωτοδικείο Αθηνών 13.392/28.9.2000) δύναται να επιχορηγείται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για σκοπούς που αφορούν τις ευρύτερες δικτυακές ανάγκες της ακαδημαϊκής κοινότητας της χώρας στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι σχετικές επιχορηγήσεις θεωρούνται δημόσιες δαπάνες κατά την έννοια του άρθρου 1 παρ. 1 του ν.δ. 2957/1954, καθώς και του άρθρου 18 παρ. 1 του ν. 2515/1997 και βαρύνουν τον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων.

Άρθρο

13

Ιδιωτικά σχολεία

1. Οι παράγραφοι 2, 3, 4 του άρθρου 30 του ν. 682/1977 (ΦΕΚ 244 Α') αντικαθίστανται ως εξής:
«2. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί του πίνακα Β' προτείνονται προς πρόσληψη από τον ιδιοκτήτη του ιδιωτικού σχολείου και μετά την έγκριση της πρότασης από τον Διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης ή Προϊστάμενο του οικείου Γραφείου Εκπαίδευσης συνάπτουν σύμβαση ορισμένου χρόνου, η οποία αρχίζει από την ημέρα παροχής των υπηρεσιών από τον εκπαιδευτικό και λήγει την 31η Αυγούστου του δεύτερου έτους από την πρόσληψη του. Κατά τη διάρκεια του

πρώτου έτους υπηρεσίας ή κατά τη λήξη της διετίας ο ιδιοκτήτης μπορεί να καταγγείλει τη σύμβαση, με καταβολή αποζημίωσης δύο μηνών στον εκπαιδευτικό. Μετά την πάροδο της διετίας και εφόσον η σύμβαση δεν καταγγελθεί κατά τα ανωτέρω, ανανεώνεται αυτοδικαίως για τέσσερα ακόμη έτη.

3. α) Μετά την πάροδο της τετραετίας η σύμβαση μετατρέπεται αυτοδικαίως σε αορίστου χρόνου, οπότε είναι δυνατόν να καταγγελθεί μόνο για τους λόγους που προβλέπονται από:

- ☐ ι. Τα εδάφια α' έως ε' του άρθρου 33 παρ. 4 του παρόντος.
- ☐ ιι. Το άρθρο 11 του ν. 1351/1983 παρ. 1 εδ. Δ' (ΦΕΚ 56 Α'), όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 62 παρ. 5 του ν. 1566/1985.
- ☐ ιιι. Εφόσον υπάρχει διαταραχή του εκπαιδευτικού κλίματος στο σχολείο λόγω αδυναμίας συνεργασίας εργοδότη - εκπαιδευτικού. Το γεγονός της διαταραχής διαπιστώνεται μετά από εισήγηση τριμελούς επιτροπής, η οποία συγκροτείται από τον αρμόδιο Προϊστάμενο Διεύθυνσης και στην οποία συμμετέχουν ένας Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης με αρμοδιότητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ως Πρόεδρος, ένας εκπρόσωπος της ΟΙΕΛΕ και ένας εκπρόσωπος της αντιπροσωπευτικότερης εργοδοτικής οργάνωσης ιδιοκτητών ιδιωτικών σχολείων. Εάν δεν υπάρχει Πάρεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης μπορεί να ορίζεται ως Πρόεδρος της Επιτροπής Πάρεδρος άλλου Τμήματος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η πρόταση της επιτροπής αυτής εκτελείται με απόφαση του διευθυντή της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης. Σε περίπτωση απόλυσης για το λόγο αυτόν καταβάλλεται στους απολυόμενους εκπαιδευτικούς η προβλεπόμενη αποζημίωση από το άρθρο 30 παρ. 5 του ν. 682/1977.
- ☐ β) Κατά τη λήξη της τετραετίας ο ιδιοκτήτης του ιδιωτικού σχολείου μπορεί να καταγγείλει χωρίς αιτιολογία τη σύμβαση μόνο για το 33% των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμπληρώνουν εξαετή υπηρεσία. Σε περίπτωση κατά την οποία εξαετία συμπληρώνουν δύο εκπαιδευτικοί μπορεί να καταγγέλλεται η σύμβαση ενός από αυτούς. Σε περίπτωση κατά την οποία εξαετία συμπληρώνει ένας μόνο εκπαιδευτικός και σε διάστημα έως δύο ετών από τη συμπλήρωση της εξαετίας συμπληρώσει εξαετία και άλλος εκπαιδευτικός του σχολείου, είναι δυνατή η καταγγελία της σύμβασης ενός από τους δύο.
- ☐ 4. Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί του πίνακα Α' του άρθρου 28 του παρόντος προτείνονται για πρόσληψη από τον ιδιοκτήτη του ιδιωτικού σχολείου και μετά την έγκριση της πρότασης από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης συνάπτουν σύμβαση ορισμένου χρόνου, η οποία αρχίζει από την ημέρα παροχής των υπηρεσιών από τον εκπαιδευτικό και λήγει την 31η Αυγούστου του έκτου έτους από την πρόσληψη του. Κατά τη λήξη της εξαετίας και εφόσον η σύμβαση δεν καταγγελθεί σύμφωνα με το εδάφιο β' της παραγράφου 3 μετατρέπεται σε αορίστου χρόνου, οπότε είναι δυνατόν να καταγγελθεί σύμφωνα με το εδάφιο α' της ίδιας παραγράφου.»

2. α) Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων και ειδικοτήτων των ιδιωτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απολύονται σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου, εφόσον έχουν προσληφθεί σε ιδιωτικό σχολείο πριν από την 31η Δεκεμβρίου 1997 και έχουν συμπληρώσει κατά το χρόνο απόλυσης τους εξαετή υπηρεσία στις σχολικές μονάδες αυτές, προσλαμβάνονται στη δημόσια εκπαίδευση, χωρίς να απαιτείται ο διορισμός συγχρόνων τους από τον πίνακα διοριστέων του ν. 1566/1985.

☐ β) Οι απολυόμενοι, κατά τις διατάξεις της προηγούμενης περίπτωσης, ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί που έχουν προσληφθεί μετά την 31η Δεκεμβρίου 1997 εγγράφονται, μετά από αίτηση τους, στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 1 παρ. 7 εδ. γ' του ν. 2942/2001 (ΦΕΚ 202 Α') με αναγνώριση της προϋπηρεσίας τους στην ιδιωτική εκπαίδευση. Δυνατότητα εγγραφής στους πίνακες αυτούς δεν έχουν οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί των οποίων η σχέση εργασίας λύεται λόγω παραίτησης.

☐ γ) Δεν τίγονται οι διατάξεις του άρθρου 6 παρ. 14 του ν. 2740/1999 (ΦΕΚ 186 Α').

☐ δ) Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη αρνητικής έκθεσης αξιολόγησης, μη υποκείμενης σε ένσταση, αποτελεί κώλυμα πρόσληψης των απολυόμενων ιδιωτικών εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση.

☐ ε) Το εδάφιο στ' της παρ. 4 του άρθρου 33 του ν. 682/1997 καταργείται.

3. Οι προσλαμβανόμενοι ή απασχολούμενοι στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, κατά τις ισχύουσες διατάξεις, ως μετακλητοί υπάλληλοι ή υπάλληλοι με σχέση ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου ή με ανάθεση έργου, εφόσον είναι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναπληρώνονται στα διδακτικά τους καθήκοντα με πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών κατά τις διατάξεις του άρθρου 35 παρ. 4 του ν. 682/1977.

4. Δεν επιτρέπεται, διαρκούντος του σχολικού έτους, ο διορισμός ιδιωτικού εκπαιδευτικού σε άλλο ιδιωτικό σχολείο από αυτό του αρχικού διορισμού του.

1. Η παρ. 19 του άρθρου 9 του ν. 2817/2000 αντικαθίσταται ως εξής:
«19. α) Οι σχολικές εφορείες των μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι τριμελείς και συγκροτούνται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα της οικείας Περιφέρειας, με την οποία ορίζεται και ο Πρόεδρος αυτών. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι διατάξεις του άρθρου 6 του ν. 694/1977 (ΦΕΚ 264 Α').

□ β) Σε ειδικές περιπτώσεις οι σχολικές εφορείες των μειονοτικών σχολείων μπορεί να επιχορηγούνται από πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του προϋπολογισμού δημοσίων επενδύσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για την κάλυψη αντίστοιχων δαπανών κατά τα οριζόμενα με αποφάσεις των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

□ γ) Όπου στις κείμενες διατάξεις για τα μειονοτικά σχολεία αναφέρεται ο νομάρχης, νοείται ο Γενικός Γραμματέας της οικείας Περιφέρειας και όπου αναφέρεται ο Επιθεωρητής Μειονοτικής Εκπαίδευσης, νοείται ο Συντονιστής Μειονοτικής Εκπαίδευσης.»

2. Στα διαθέσιμα και πάνω μειονοτικά δημοτικά σχολεία τοποθετείται υποδιευθυντής, ανεξάρτητα από τον αριθμό τμημάτων που λειτουργούν, στον οποίο καταβάλλεται το επίδομα θέσης που προβλέπεται από το άρθρο 14 παράγραφος 1 περίπτωση Β' εδάφιο ζ' του ν. 2470/ 1997 (ΦΕΚ 40 Α').

Άρθρο

15

Ρύθμιση θεμάτων Ε.ΣΥ.Π.

1. Στο εδάφιο γ' της παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 2817/ 2000 οι λέξεις «Καθηγητής Α.Ε.Ι.» αντικαθίστανται από τις λέξεις «Καθηγητής Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.».

2. Στο εδάφιο ζ' της παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 2817/ 2000, οι λέξεις «από εκπροσώπους των συναρμόδιων Υπουργείων και των εκπαιδευτικών φορέων της χώρας» αντικαθίστανται από τις λέξεις «από εκπροσώπους των συναρμόδιων Υπουργείων, των εκπαιδευτικών, επιστημονικών, επαγγελματικών και παραγωγικών φορέων της χώρας, και ακόμη από εκπροσώπους των πολιτικών κομμάτων και της αυτοδιοίκησης».

3. Στο τέλος του εδαφίου ζ' της παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 2817/2000 προστίθενται τα εξής:

«Οι ειδικότερες λεπτομέρειες που αφορούν τις συνεδριάσεις των οργάνων του Ε.ΣΥ.Π. και των επί μέρους Συμβουλίων του καθορίζονται στους αντίστοιχους Εσωτερικούς Κανονισμούς Λειτουργίας, οι οποίοι καταρτίζονται με αποφάσεις των αντίστοιχων Ολομελειών. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα συγκρότησης των οργάνων του Ε.ΣΥ.Π. και λειτουργίας του. Με την ίδια απόφαση ρυθμίζονται και οι ειδικότερες λεπτομέρειες που αφορούν τις συνεδριάσεις των οργάνων του Ε.ΣΥ.Π. μέχρι να καταρτιστούν οι αντίστοιχοι Εσωτερικοί Κανονισμοί Λειτουργίας.»

4. Η συμμετοχή μελών Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων και μελών Ε.Π. των Τ.Ε.Ι. στις προβλεπόμενες στο εδάφιο στ' της παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 2817/2000 επιστημονικές επιτροπές δεν περιλαμβάνεται στους περιορισμούς της περίπτωσης Γ της παρ. 2 του άρθρου 2 του ν. 2530/ 1997 περί δυνατότητας συμμετοχής σε δύο κατ' ανώτατο όριο επιτροπές.

5. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού είναι δυνατή η κατά παρέκκλιση από τις κάθε φύσεως και χαρακτήρα διατάξεις απόσπαση προσωπικού κάθε κατηγορίας από τη Δημόσια Διοίκηση, από τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης και από τη Δημόσια Εκπαίδευση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προκειμένου να τοποθετηθεί ή διατεθεί στη συνέχεια, με πράξη του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο Ε.ΣΥ.Π. για τη διοικητική, τεχνική και επιστημονική υποστήριξη της λειτουργίας του.

Άρθρο

16

Πανεπιστημιακά Νοσοκομεία

1. Στο τέλος του τέταρτου εδαφίου της παραγράφου 6Α του άρθρου 5 του ν. 2889/2001 (ΦΕΚ 37 Α') προστίθενται τα εξής:

«Στην περίπτωση των Πανεπιστημιακών Νοσοκομείων της παραγράφου 3 του άρθρου 5 του ν. 2889/2001, ο Υπουργός Υγείας και Πρόνοιας επιλέγει τον Διοικητή μεταξύ τριών υποψηφίων που προτείνει η Σύγκλητος του οικείου Ιδρύματος από τον πίνακα προτεραιότητας που έχει καταρτίσει η Επιτροπή Αξιολόγησης και Επιλογής Ανώτερων Στελεχών Υπηρεσιών Υγείας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας.»

2. Η αμοιβή των πανεπιστημιακών ιατρών που ασκούν απογευματινό ιατρείο εντός του οικείου νοσοκομείου, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 9 του ν. 2889/2001, δεν υπόκειται στην παρακράτηση που ορίζεται στην παράγραφο 8 του άρθρου 2 του ν. 2530/1997, όπως αυτή τροποποιήθηκε με την παράγραφο 1 του άρθρου 15 του ν. 2817/2000.

3. Το Γενικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης «ΑΧΕΠΑ» μετονομάζεται σε Πανεπιστημιακό Γενικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης «ΑΧΕΠΑ».

Άρθρο

17

Καταργούμενες διατάξεις

Οι διατάξεις του άρθρου 8 του ν. 2525/1997, της παραγράφου 7 του άρθρου 6 και των περιπτώσεων θ', ιγ' και ιθ' της παραγράφου 29 και της περίπτωσης δ' της παραγράφου 31 του άρθρου 14 του ν. 2817/2000 και οι διατάξεις της παραγράφου 3 του άρθρου 8 του ν. 2158/1993 (ΦΕΚ 109 Α'), καθώς και κάθε διάταξη αντίθετη προς τις ρυθμίσεις του παρόντος νόμου καταργούνται.

Άρθρο

18

Έναρξη ισχύος

Η ισχύς του παρόντος νόμου αρχίζει από τη δημοσίευση του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στις επί μέρους διατάξεις.

Παραγγέλλομε τη δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεση του ως νόμου του Κράτους.

ΠΔ 140 /98 (ΦΕΚ 107 Α /20.5.98)

Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 8, παράγραφος 4, περίπτωση ι' του Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188Α).
2. Τις διατάξεις του άρθρου 29α του Ν. 1558/86, όπως προστέθηκαν με το άρθρο 27 του Ν. 2081/92 και τροποποιήθηκαν από το άρθρο 1 παρ. 2 περίπτωση α του Ν. 2469/1997
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις του παρόντος διατάγματος δεν προκαλείται πρόσθετη επιβάρυνση σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού.
4. Την αριθμ. 238/1998 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, μετά από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Άρθρο 1

Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών

1. Για τη μονιμοποίηση των διοριζομένων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφασίζει το αντίστοιχο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο.

Αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση είναι η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αυτών.

2. Εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός από τον οικείο σχολικό σύμβουλο.

3. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί α) την υπηρεσιακή συνέπεια την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και β) τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

4. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί : α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και β) την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα αυτού.

5. Στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού, τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές, που ορίζονται με

απόφαση της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), εξετάζουν τον υπηρεσιακό φάκελό του, την πληρότητα μιας επιστημονικής εργασίας που πρέπει να έχει εκπονήσει ο αξιολογούμενος σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητά του, καθώς και την επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έχει συντάξει ο ίδιος. Οι τριμελείς επιτροπές λαμβάνουν υπόψη τους τις εκθέσεις αξιολόγησης που έχουν συνταχθεί από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και συντάσσουν τη δική τους έκθεση αξιολόγησης την οποία υποβάλλουν, μαζί με όλο τον υπηρεσιακό φάκελο του κρινόμενου εκπαιδευτικού, στο αρμόδιο για τη μονιμοποίηση περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο. Από την υποχρέωση της εκπόνησης επιστημονικής εργασίας απαλλάσσεται ο εκπαιδευτικός εάν είναι κάτοχος Master ή διδακτορικού διπλώματος στο αντικείμενο της ειδικότητας. Κατά την εξέταση των αξιολογικών αυτών στοιχείων, η τριμελής επιτροπή, εάν το κρίνει αναγκαίο ή σκόπιμο μπορεί να καλέσει σε προφορική συνέντευξη τον αξιολογούμενο για παροχή διευκρινίσεων στα κρινόμενα αξιολογικά στοιχεία. Στην περίπτωση αυτή η τριμελής επιτροπή συντάσσει σχετικό συνοπτικό πρακτικό, στο οποίο διατυπώνονται τα αντίστοιχα συμπεράσματα από την προφορική συνέντευξη του αξιολογούμενου.

6. Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης του υπηρεσιακού συμβουλίου, επαναλαμβάνονται οι διαδικασίες αξιολόγησης εντός του επόμενου διδακτικού έτους, μετά από ένσταση του εκπαιδευτικού, που ασκείται εντός τριάντα ημερών από την γνωστοποίηση της κρίσης στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο και αποφασίζει τελικά.

Άρθρο 2

Όροι και διαδικασία υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Οι κατά το προηγούμενο άρθρο καθοριζόμενοι όροι και διαδικασίες για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται και για την προαγωγή τους από το Γ' στο Β' βαθμό και από το Β' στο Α' Βαθμό.

Άρθρο 3

Όροι και διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης

1. Για την επιλογή μονίμων εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων απαιτείται προηγούμενη έκθεση τριμελούς επιτροπής μονίμων αξιολογητών, σύμφωνα με τους όρους και τη διαδικασία των παραγράφων 2-4 του παρόντος άρθρου. Η επιλογή των ως άνω στελεχών γίνεται από τα οικεία Συμβούλια Επιλογής κατά τις κείμενες διατάξεις.
2. Οι αρμόδιες για την αξιολόγηση των υποψηφίων στελεχών τριμελείς επιτροπές μονίμων αξιολογητών συνέρχονται εντός ενός μηνός από τη λήξη της προθεσμίας υποβολής αιτήσεων των εκπαιδευτικών και εξετάζουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των υποψηφίων. Κατά την εξέταση των φακέλων των υποψηφίων οι επιτροπές μπορούν να τους καλούν σε προφορική συνέντευξη.

3. Οι επιτροπές για το σχηματισμό της κρίσης τους εξετάζουν τους φακέλους των υποψηφίων, οι οποίοι περιλαμβάνουν όλα τα στοιχεία για το σύνολο των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων αυτών, καθώς και τις εκθέσεις αξιολόγησης τους από τα αρμόδια όργανα. Ειδικότερα ο φάκελος κάθε υποψηφίου περιλαμβάνει επιπλέον:

α) για την επιλογή σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας μία τουλάχιστον εργασία της επιλογής του υποψηφίου με θέμα την οργάνωση της σχολικής μονάδας και τη διοίκηση προσωπικού.

β) για την επιλογή σε θέση Προϊσταμένου διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης μία τουλάχιστον εργασία της επιλογής του υποψηφίου με θέμα τη διαχείριση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος σε περιφερειακό επίπεδο και

γ) για την επιλογή σε θέση σχολικού συμβούλου μία τουλάχιστον προσομοίωση σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

4. Οι επιτροπές των μονίμων αξιολογητών διαβιβάζουν τις εκθέσεις αξιολόγησης και το σχετικό φάκελο στα οικεία Συμβούλια Επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Σε περίπτωση δυσμενούς έκθεσης οι υποψήφιοι μπορούν, εντός προθεσμίας τριάντα ημερών, να ασκήσουν ένσταση στο οικείο Συμβούλιο Επιλογής, το οποίο αποφασίζει αιτιολογημένα επ' αυτών, πριν αποφασίσει σχετικά με την επιλογή των στελεχών για τις υπό πλήρωση θέσεις.

Άρθρο 4

Εγγυήσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών

1. Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτό-αξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των εκάστοτε ισχυόντων στοιχείων αξιολόγησης αλλά χωρίς αριθμητικό προσδιορισμό τους. Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει την διαδικασία της αξιολόγησης.

2. Κάθε όργανο αξιολόγησης γνωστοποιεί στον αξιολογούμενο το περιεχόμενο της αξιολογικής έκθεσης αυτού εντός δεκαημέρου από την κατάθεση της στην αρμόδια αρχή.

3. Η ΕΑΣΜ συγκροτεί τριμελείς επιτροπές αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές οι οποίες αποφαινούνται, εκτός των περιπτώσεων των άρθρων 1-3 και στις εξής περιπτώσεις:

α) μετά από ένσταση του εκπαιδευτικού που έχει ήδη αξιολογηθεί, β) εφόσον προκύπτουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, που έχει ήδη κριθεί, από τις αξιολογικές εκθέσεις των αρμοδίων οργάνων και γ) εφόσον παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις καλές ή άριστες ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τα ίδια ως άνω όργανα αξιολόγησης αφενός και αφετέρου στις κακές εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της ίδιας σχολικής μονάδας που συντάσσονται από το

Σώμα Μονίμων Αξιολογητών ή και αντίστροφα.

4. Η ΕΑΣΜ συγκροτεί τις ως άνω επιτροπές εντός προθεσμίας τριάντα (30) ημερών είτε από τη διαβίβαση της ένστασης και του φακέλου του εκπαιδευτικού είτε κάθε φορά που διαπιστώνει τη συνδρομή μιας από τις περιπτώσεις β' και γ' της προηγούμενης παραγράφου.

5. Ο εκπαιδευτικός που έχει ήδη αξιολογηθεί μπορεί να ασκήσει ένσταση κατά δυσμενούς έκθεσης αξιολόγησης, εντός προθεσμίας (30) ημερών από τη γνωστοποίηση της, η οποία κατατίθεται στην αμέσως προϊστάμενη αρχή και διαβιβάζεται πάραυτα στην ΕΑΣΜ.

6. Ο ενιστάμενος ή κρινόμενος εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να παραστεί αυτοπροσώπως ενώπιον της επιτροπής των αξιολογητών και να αναπτύξει τις απόψεις του. Η επιτροπή αξιολόγησης μπορεί, να παρακολουθήσει μία ή περισσότερες διδασκαλίες του, να πάρει συνέντευξη από τον ενιστάμενο ή κρινόμενο εκπαιδευτικό, τον διευθυντή του σχολείου του, τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο και γενικά να προβεί σε κάθε αναγκαίο μέτρο, ώστε να διαμορφώσει πλήρη και ολοκληρωμένη γνώμη. Η επιτροπή αυτή, με αιτιολογημένη απόφασή της, δέχεται ή απορρίπτει ολικά ή μερικά, την ένσταση του εκπαιδευτικού και σε κάθε περίπτωση της παρ. 3 του παρόντος αποφαινεται τελικά και συντάσσει την οριστική έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ή των εκπαιδευτικών, ή του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας.

Άρθρο 5

Τελικές, μεταβατικές και καταργητικές διατάξεις

1. Η ισχύς του παρόντος διατάγματος αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
2. Μέχρι την ολοκλήρωση της συγκρότησης του ΣΜΑ εξακολουθούν να ισχύουν οι προϋφιστάμενες διατάξεις για τη μονιμοποίηση, εξέλιξη και επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.
3. Από την ισχύ του παρόντος καταργείται το ΠΔ 320/1993 (ΦΕΚ 138 Α_) και κάθε αντίθετη διάταξη.

Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος.

Αθήνα 8 Μαΐου 1998

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΣ

-//-

Συνημμένο εγκυκλίου 37100 Γ1

ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Γιατί προτείνουμε την Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας;

- Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας μπορεί να συμβάλει στην υπέρβαση εμπειριών του παρελθόντος, τις οποίες έχουν βιώσει με οδυνηρό τρόπο οι εκπαιδευτικοί.
- Μια σοβαρή παρέμβαση στο ζήτημα της αναβάθμισης του σχολείου προϋποθέτει την απόκτηση εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης στο πεδίο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας.
- Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, τους δεσμεύει απέναντι στους προαποφασισμένους από τους ίδιους σχεδιασμούς, εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις καινοτόμες παρεμβάσεις τους, ενισχύει το αυτοσυναίσθημα όλων των εμπλεκομένων και συγκεκριμενοποιεί τις ανάγκες για αυτομόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών.
- Από την άλλη μεριά, η Εξωτερική Αξιολόγηση εκτιμούμε ότι σήμερα, αντί να κινητοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, μπορεί να προκαλέσει άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το πιθανότερο είναι να δώσουν έμφαση σε επιφανειακές δραστηριότητες που δεν συμβάλλουν στην ουσιαστική **Βελτίωση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου**.
- Τέλος, τονίζουμε ότι η Αυτοαξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Τι προτείνουμε, ώστε οι παράγοντες του σχολείου να έχουν ένα πρώτο σχέδιο δράσης για την Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού τους Έργου

A. Περιγράφουμε βασικούς τομείς-πεδία διερεύνησης και αποτίμησης, τους οποίους το κάθε σχολείο μπορεί να τροποποιήσει ή να εμπλουτίσει, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Ειδικότερα, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας περιλαμβάνει :

1. Τομείς που αφορούν **τα Μέσα και τους Πόρους** της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό, κλπ.).
2. Τομείς που αφορούν **τη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας** (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων, κλπ).
3. Τομείς που αφορούν **το Κλίμα και τις Σχέσεις** μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις σχολείου – γονέων, κλπ).
4. Τομείς που αφορούν **τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες** (διδασκτική διαδικασία, μαθησιακή διαδικασία, αξιολόγηση μαθητών).
5. Τομείς που αφορούν **τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα** (φοίτηση, επίδοση, διαρροή, ατομική-συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, κλπ).

B. Προτείνουμε αλληλοεξαρτώμενα στάδια παρεμβάσεων, από τους παράγοντες του σχολείου, στους παραπάνω τομείς, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- Πού θέλουμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;
- Τι πρόοδο κάναμε;
- Πόσο και πως ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο από την παραπάνω διαδικασία;
- Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά οδηγούν στην ανάγκη για:

- Συστηματική αρχική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (πρώτο στάδιο).
- Διατύπωση κοινά αποδεκτών στόχων και προτεραιοτήτων δράσης (δεύτερο στάδιο).
- Σχεδιασμό και υλοποίηση των κοινά αποφασισμένων δράσεων (τρίτο στάδιο).
- Παρακολούθηση και αξιολόγηση του πραγματοποιηθέντος εκπαιδευτικού έργου (τέταρτο στάδιο).
- Ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα του πραγματοποιηθέντος εκπαιδευτικού έργου. Αναθεώρηση και/ή καθορισμό νέων στόχων (πέμπτο στάδιο).

Η αρχική εφαρμογή του θεσμού

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται σε επάλληλους κύκλους καθορισμένης διάρκειας. Η ολοκλήρωση ενός από τους επάλληλους κύκλους αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας απαιτεί χρονικό διάστημα μιας **διετίας**. Κάθε κύκλος αυτοαξιολόγησης αποτελείται από περιόδους και στάδια εφαρμογής και συνδέεται με διακριτούς επιμέρους στόχους. Ωστόσο, όπως είναι αυτονόητο, οι μεγαλύτερες δυσκολίες θα παρουσιαστούν κατά τη διαδικασία εφαρμογής του πρώτου κύκλου αυτοαξιολόγησης. Ειδικότερα, για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επισημαίνονται τα ακόλουθα:

1. Το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους πραγματοποιείται συστηματική αρχική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (με έμφαση σε ποσοτικά στοιχεία), στους πέντε τομείς-πεδία διερεύνησης που προαναφέρονται. Σημειώνουμε ότι για κάθε τομέα-υποτομέα θα έχουν διαμορφωθεί από την επιστημονική επιτροπή συγκεκριμένοι δείκτες και κριτήρια ποσοτικής και ποιοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, κατάλληλα σχέδια δράσης, καθώς και **ενδεικτικές φόρμες με λεπτομερείς οδηγίες συμπλήρωσης**, ώστε να αποφευχθούν αποθαρρυντικές γραφειοκρατικές διαδικασίες. Προκειμένου να έχουμε μια πρώτη αίσθηση, ανά τομέα, κάποιων στοιχείων της αρχικής αυτής αποτίμησης, στο Παράρτημα που ακολουθεί παρατίθενται ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής και ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών σε κάθε ένα από τους πέντε τομείς.

2. Το δεύτερο τετράμηνο, με βάση τα στοιχεία της πρώτης αρχικής αποτύπωσης, αναδεικνύονται, ιεραρχούνται και κατανέμονται χρονικά οι προτεραιότητες των δράσεων του τετραμήνου. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας και προσαρμόζοντας κατάλληλα τα ενδεικτικά σχέδια δράσης και τις φόρμες που θα έχει ετοιμάσει η επιστημονική επιτροπή, η κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει τα δικά της σχέδια δράσης ανά τομέα, τα οποία θα εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου. Είναι αυτονόητο ότι οι στόχοι και τα σχέδια δράσης αναπροσαρμόζονται, ανάλογα με τη δυναμική του κάθε σχολείου. Σημειώνουμε ότι, κυρίως κατά τον πρώτο κύκλο εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του Ε.Ε. της Σ.Μ., δεν είναι εύκολο ούτε να διαμορφωθούν ούτε να υλοποιηθούν όλα τα αναγκαία σχέδια δράσης. Πολλές από τις «προτεραιότητες», σε συνεργασία και με τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο, αφού καταγραφούν θα υλοποιηθούν κατά τον δεύτερο κύκλο αυτοαξιολόγησης.

3. Η αρχική εφαρμογή του θεσμού προβλέπεται να υλοποιηθεί ως ακολούθως:

Εντός του Ιουνίου, θα πραγματοποιηθούν επιμορφωτικά σεμινάρια και αναλυτική ενημέρωση των στελεχών από την επιστημονική επιτροπή. Κατά την επιμόρφωση των στελεχών θα είναι έτοιμα ενδεικτικά σχέδια δράσης, σχετικές φόρμες αυτοαξιολόγησης και οδηγίες συμπλήρωσης που θα αφορούν παραδείγματα εφαρμογής και ενέργειες των σχολείων κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της εφαρμογής. Μετά το ενημερωτικό σεμινάριο θα ακολουθήσουν ενημερωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της ευθύνης τους. Ένα ολοκληρωμένο πακέτο με το υλικό της αυτοαξιολόγησης (φόρμες αξιολόγησης, σχέδια δράσης, οδηγίες εφαρμογής) θα είναι έτοιμο να δοθεί στα στελέχη με την έναρξη του σχολικού έτους. Τον Σεπτέμβριο θα πραγματοποιηθούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις από τους σχολικούς συμβούλους σχετικά με τις διαδικασίες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς θα υπάρχει άμεση και συνεχής ενημέρωση και ανατροφοδότηση της επιστημονικής ομάδας με τα στελέχη, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού.

Για το δεύτερο χρόνο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου η επιστημονική επιτροπή θα σχεδιάσει εγκαίρως αντίστοιχο πλαίσιο εφαρμογής και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

Τέλος, επισημαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι σχολικοί σύμβουλοι θα έχουν αποφασιστικό ρόλο στη θεσμική αυτή παρέμβαση, η σταδιακή εφαρμογή της οποίας μπορεί να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου, να αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού, να ενεργοποιήσει όλους τους παράγοντες του σχολείου και να συμβάλει στη Βελτίωση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας, με βασικό αποδέκτη τον μαθητή και την κοινωνία.

Παράρτημα

Ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης δεικτών στους επιμέρους τομείς

της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

A. Τομέας που αφορά τα Μέσα και τους Πόρους της Σχολικής Μονάδας (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό)

Σκοπός: Διερευνούμε την επάρκεια, την ποιότητα και την καταλληλότητα των σχολικών χώρων οι οποίοι αποτελούν σημαντικές υλικές συνθήκες για την αποτελεσματική υλοποίηση του Σχολικού Προγράμματος.

A. Μέσα (Υλικοτεχνική Υποδομή).

A1. Ενδεικτικά Κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Γενικά Χαρακτηριστικά του σχολείου (Είδος, θέση, χαρακτηριστικά κτιρίου, κα.) / Εσωτερικοί-Εξωτερικοί Χώροι του σχολείου / Λειτουργικά Χαρακτηριστικά Εσωτερικών χώρων / Επίπλωση του σχολείου / Βιβλιοθήκη – Αναγνωστήριο.

A2. Ενδεικτικά Κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Επάρκεια / Καταλληλότητα / Λειτουργικότητα / Ασφάλεια / Αποτελεσματικότητα (Διδακτική/μαθησιακή) / Υποστήριξη έργου/εργασίας εκπαιδευτικών

Β. Πόροι (Ανθρώπινο δυναμικό).

B1. Ενδεικτικά Κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Ιδιότητα/θέση/ ειδικότητα των εκπαιδευτικών / Επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Επιστημονικό έργο των εκπαιδευτικών/ Διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών / Διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών / Αναλογίες εκπαιδευτικών ανά ιδιότητα/θέση/ειδικότητα /Αναλογίες εκπαιδευτικών – μαθητών

B2. Ενδεικτικά Κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Ανταπόκριση (θετική ή αρνητική) επιστημονικών και επαγγελματικών προσόντων ως προς

-τις επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις της υλοποίησης του Προγράμματος Σπουδών.

-την εφαρμογή καινοτομιών

-την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής ή πρόσθετης διδασκαλίας (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, ειδική αγωγή)

-την ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων

Γ. Οικονομικοί Πόροι.

Γ1. Ενδεικτικά Κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Κατανομή εσόδων ανά κατηγορία πηγών και προβλεπόμενης δαπάνης (ποσοστά % επί του συνόλου των εσόδων).

Αναλογία εσόδων/μαθητή (ανά κατηγορία πηγών και συνολικά).

Κατανομή δαπανών που πραγματοποιήθηκαν ανά κατηγορία δαπάνης (ποσοστά % επί του συνόλου των δαπανών).

Αναλογία δαπανών/μαθητή που πραγματοποιήθηκαν (ανά κατηγορία δαπάνης και συνολικά).

Αναλογία δαπανών που πραγματοποιήθηκαν προς αυτές που είχαν προβλεφθεί (ανά κατηγορία δαπάνης και συνολικά).

Γ2. Ενδεικτικά Κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης του δείκτη.

Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επαρκούν για την υποστήριξη της παιδαγωγικής εργασίας στο

σχολείο;

Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι επιτρέπουν τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής;

Ο Δήμος ή η Κοινότητα υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο;

Ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων ενισχύει οικονομικά το σχολείο;

Η Σχολική Επιτροπή ανταποκρίνεται στα αιτήματα του σχολείου;

Β. Τομέας που αφορά τη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας (συντονισμός σχολικής ζωής, διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος, αξιοποίηση μέσων και πόρων κλπ).

Σκοπός : Διερευνάται το πλαίσιο των πρακτικών οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας (ηγεσία, συντονισμός, διαχείριση, ρύθμιση, καθορισμός στόχων, αξιοποίηση του προσωπικού, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, κα.) με σκοπό την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

B1. Ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Αριθμός ημερών κανονικής πραγματοποιηθείσας λειτουργίας του σχολείου (σε μηνιαία & ετήσια βάση) / Αναλογία πραγματοποιηθεισών ωρών διδασκαλίας προς προγραμματισμένες ώρες διδασκαλίας κατά τμήμα και μάθημα (σε μηνιαία & ετήσια βάση) / Αριθμός συνεδριάσεων κατά θέμα και χρόνος συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων (σε μηνιαία & ετήσια βάση) / Αριθμός ομάδων εργασίας κατά θέμα, συντονισμός, λειτουργία και εκθέσεις αποτελεσμάτων / Ποσά που διατέθηκαν για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του σχολείου / Χρήση του κτιρίου για δραστηριότητες ή εκδηλώσεις από άλλους φορείς/ Χρήση χώρων εκτός σχολείου για μαθήματα, δραστηριότητες ή εκδηλώσεις του σχολείου

Συμμετοχή : στην άσκηση διοικητικού έργου, στις διαδικασίες προγραμματισμού και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου, στην εκπόνηση σχεδίων δράσης, στη διαμόρφωση-εφαρμογή του σχολικού προγράμματος, στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε ενέργειες αξιοποίησης πόρων, σε ενέργειες διασφάλισης της ασφάλειας των μαθητών, σε ενέργειες διαχείρισης της διαφορετικότητας.

B2. Ενδεικτικά Κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

-Η Διοίκηση του σχολείου θέτει στόχους και προτεραιότητες, αναπτύσσει δραστηριότητες για την υλοποίησή τους και αξιολογεί την πρόοδο τους σε κάθε τομέα.

-Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών

-Η κατανομή των εργασιών και η ανάληψη ευθυνών γίνεται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες του καθενός (εκπαιδευτικών και μαθητών).

-Αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των συνεργασιών διευθυντή-υποδιευθυντή- ομάδων εργασίας, συλλόγου διδασκόντων στην επίτευξη καθορισμένων στόχων

- Αξιολογείται η ποιότητα συνεργασίας με σχολική επιτροπή & σύλλογο γονέων-κηδεμόνων τήρηση προγραμματισμού σχολικής καθημερινότητας

-Αξιολογούνται ειδικές δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος (δημιουργική απασχόληση, ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες, υποστήριξη και ενθάρρυνση φιλοδοξιών των μαθητών για επίτευξη στόχων, διαχείριση κρίσεων, κα.)

-Το προσωπικό και οι μαθητές έχουν εύκολη πρόσβαση στα διαθέσιμα μέσα (διάφορους χώρους και εξοπλισμό).

-Οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο για τις ανάγκες του σχολείου.

Γ. Τομέας που αφορά το Κλίμα και τις Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ σχολείου-γονέων)

Σκοπός : Διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (συνεργασία, επικοινωνία, ανταλλαγή πληροφοριών, συλλογικότητα, εμπιστοσύνη) και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εκτίμηση, αλληλοσεβασμός, επικοινωνία, συνεργασία), στοιχεία που συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γ1. Ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων ετησίως / Αριθμός συναντήσεων ομάδων-τομέων εργασίας εκπαιδευτικών / Αριθμός συναντήσεων του Συλλόγου Διδασκόντων με τους εκπροσώπους των μαθητών / Χρόνος συναντήσεων ανά θεματική περιοχή /Υπαρξη ομίλων και ομάδων δραστηριοτήτων μαθητών κατά θεματικό αντικείμενο / Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε πρωτοβουλίες για την βελτίωση της σχολικής κοινότητας / Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών σε εκπαιδευτικές καινοτομίες και προαιρετικά προγράμματα / Συμμετοχή σε οργανωμένες δράσεις προς τη τοπική κοινωνία και την επιστημονική κοινότητα.

Γ2. Ενδεικτικά κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (συνεργασία, εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμός) και με τη διεύθυνση του σχολείου (δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ενίσχυση της συλλογικότητας, υποστήριξη των επιλογών)

Αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (πνεύμα

δικαιοσύνης, αξιοκρατίας, ευαισθησίας και κατανόησης)

Αξιολόγηση της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών και μαθητών σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες που έχουν διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον.

Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι συνεργασίες : α) μεταξύ εκπαιδευτικών, β) μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γ) μεταξύ σχολείου, συλλόγου γονέων και σχολικής επιτροπής έχει συμβάλλει θετικά σε ζητήματα όπως : στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, στην εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, στην ποιότητα της καθημερινότητας εκπαιδευτικών και μαθητών, στον περιορισμό της σχολικής διαρροής, στη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα και δραστηριότητες, στη συμπεριφορά των μαθητών, στην ενίσχυση των δράσεων του σχολείου από τις αρχές και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Δ. Τομέας που αφορά τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (Διδακτική & μαθησιακή διαδικασία, Ποιότητα της διδασκαλίας).

Σκοπός : Διερευνώνται ζητήματα και παράμετροι που συνδέονται με την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό, η διδακτική μεθοδολογία και οι στρατηγικές οργάνωσης της τάξης, η ανάπτυξη των παιδαγωγικών σχέσεων, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Δ1. Ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Ανάπτυξη σχεδίων διδασκαλίας / Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών / Ερωτηματολόγια μαθητών.

Ποσοστό τήρησης ωρολογίου προγράμματος ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά τμήμα/

Ποσοστό στόχων του Προγράμματος Σπουδών που διδάχθηκαν /Ποσοστιαία επίτευξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών / Αριθμός δραστηριοτήτων που αφορούν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα εντός του σχολείου (εργαστήρια, εκθέσεις, ομιλίες μαθητών, ομιλίες- συζητήσεις επιστημόνων με μαθητές κλπ)/ Αριθμός εξωσχολικών δραστηριοτήτων που συνηγορούν στη μάθηση ανά γνωστικό αντικείμενο/ Εφαρμογή μορφών αξιολόγησης μαθητών (γραφτή, προφορική, ατομικές και ομαδικές εργασίες) / Αριθμός & είδος ενδοσχολικών επιμορφώσεων ανά γνωστικό αντικείμενο ή θεματική περιοχή.

Δ2. Ενδεικτικά κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Οργάνωση της τάξης, αξιοποίηση του χρόνου και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων (μαθητοκεντρική, εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική, σχέδια εργασίας) ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος με σκοπό την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών (λόγου και επικοινωνίας, ανάλυσης-σύνθεσης, επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας, κα.)

Αξιοποίηση της υλικοτεχνικής και τεχνολογικής υποδομής του σχολείου στη διδασκαλία και εμπλουτισμός με τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών.

Οι ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, γλωσσικές και άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.ά.) παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό, υπολογίζονται στο σχεδιασμό και γίνεται επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους.

Αξιολογούνται επιμέρους ζητήματα που συνδέονται με την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως:

α) η διαμόρφωση (ηλεκτρονικών κατά προτίμηση) αρχείων που αφορούν :

- στην πρόοδο των μαθητών ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά στόχο σε όλη τη διάρκεια φοίτησης στη συγκεκριμένη βαθμίδα

- στη 'χαρτογράφηση' των διδακτικών υποχρεώσεων αλλά και πρωτοβουλιών του κάθε εκπαιδευτικού (διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων ανά τάξη/εις, οργάνωση δραστηριοτήτων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο καθώς και διαθεματικές δράσεις,

ευθύνη εργαστηρίου, συμμετοχή σε επιμορφώσεις ως επιμορφούμενος ή/και ως επιμορφωτής).

β) η συγκρότηση τράπεζας φύλλων εργασίας ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά τάξη, τράπεζας θεμάτων για την αξιολόγηση των μαθητών εγκεκριμένων από το σύνολο των διδασκόντων ανά γνωστικό αντικείμενο.

γ) η διαμόρφωση και ενημέρωση φακέλου μαθητή ανά γνωστικό αντικείμενο με εργασίες, γραπτές δοκιμασίες κ.ά.

δ) η αξιολόγηση (διατύπωση κρίσεων) του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου από τους μαθητές.

Ε. Τομέας που αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Φοίτηση & Διαρροή, Επίδοση & Πρόοδος, Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των μαθητών/τριών)

Σκοπός : Διερευνώνται ζητήματα σχετικά με τη φοίτηση και τις απουσίες των μαθητών, με το φαινόμενο της εκπαιδευτικής διαρροής καθώς και με τη σχολική επίδοση, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τους στόχους και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών.

Ε1. Ενδεικτικά κριτήρια ποσοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Αναλυτική και συγκριτική παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών κατά μάθημα, τάξη, τμήμα και φύλο (βελτίωση, στασιμότητα, απόρριψη, επανεξέταση).

Ποσοστό (%) των μαθητών κατά φύλο, τάξη και συνολικά σχετικά με τη φοίτηση, τις μετεγγραφές από και προς το σχολείο, τη διακοπή της φοίτησης, την απόρριψη λόγω απουσιών, την παραπομπή στο Σεπτέμβριο, κ.α).

Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ανά τμήμα που ολοκλήρωσαν επιτυχώς την τάξη

Ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα που ενσωματώθηκαν επιτυχώς

Πρωτοβουλίες-δράσεις της σχολικής μονάδας για την στήριξη ειδικών περιπτώσεων μαθητών σε ζητήματα φοίτησης, ενίσχυσης, προσαρμογής, απουσιών, διαρροής, ενσωμάτωσης, κα.

E2. Ενδεικτικά κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης των δεικτών του τομέα

Στο σχολείο λειτουργούν διαδικασίες για την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών (συστηματικές απουσίες, εγκατάλειψη σχολείου) και λαμβάνονται μέτρα υποστήριξης των μαθητών

Στο σχολείο λειτουργούν ειδικά προγράμματα για ορισμένες κατηγορίες μαθητών (ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα υποδοχής, τμήματα ένταξης) ή για την οργάνωση προαιρετικών μαθημάτων.

Η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερο ρυθμό ατομικής προόδου συγκριτικά με το αρχικό επίπεδο απόδοσής τους

Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των λιγότερο και περισσότερων ικανών μαθητών μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Οι μαθητές λυκείων σημειώνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αξιολογείται η ικανότητα της σχολικής μονάδας για συνεχή βελτίωση:

της φοίτησης των μαθητών, της συμπεριφοράς των μαθητών, των επιδόσεων των μαθητών,

της κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, της αίσθησης εμπιστοσύνης και ασφάλειας μαθητών και γονέων στο έργο του σχολείου, της διάθεσης συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των φορέων της

τοπικής κοινωνίας.

Υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

"Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών" (Υπουργική απόφαση Δ2/1938)

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:
1. Τις διατάξεις του άρθρου 8, παρ.4, περίπτωση ια' του Ν.2525/1997 (ΦΕΚ 188Α').
2. Τις διατάξεις του άρθρου 1, παρ.2, περίπτωση α' του Ν.2469/1997 (ΦΕΚ 38Α').
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού προϋπολογισμού.

αποφασίζουμε

Άρθρο 1 Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης.

1. Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της.

2. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Στο πλαίσιο αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η πρόσβαση στη γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες και τις διοικητικές υπηρεσίες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

- α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία,
- β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και
- στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.

Άρθρο 2

Όργανα αξιολόγησης - καθήκοντα αυτών.

1. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της. Με την ως άνω έκθεση αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και επισημαίνονται ενδεχόμενα προβλήματα και δυσλειτουργίες.

2. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας. Η αξιολογική έκθεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας για τους εκπαιδευτικούς αυτής αναφέρεται:

- α) στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δηλαδή
 - ο i) την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων τους και την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους,
 - ο ii) την εκτέλεση των εργασιών που τους αναθέτουν ο σύλλογος των διδασκόντων και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και
 - ο iii) την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων, πολιτιστικών, αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον, την υγεία και άλλα θέματα της σχολικής ζωής.
- β) στη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, δηλαδή
 - ο i) στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του για τη συλλογική αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων και άλλων προβλημάτων της σχολικής ζωής, για την κατανομή του προγράμματος και των καθηκόντων, για τη διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων, για την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων,
 - ο ii) στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων, για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας και την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων των μαθητών
 - ο iii) στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών του για την παροχή υπεύθυνης ενημέρωσής τους και την από κοινού αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων των μαθητών.

3. Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στο γραφείο εκπαίδευσης. Η αξιολογική έκθεση του προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης για κάθε διευθυντή σχολικής μονάδας της αρμοδιότητάς του αναφέρεται:

i) στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το διευθυντή, δηλαδή

- αα) την οργανωτική και καθοδηγητική του ικανότητα,
- ββ) την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων του και την εκπλήρωση των υποχρεώσεών του,
- γγ) την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την εκτέλεση των εργασιών που του αναθέτουν ο σύλλογος των διδασκόντων και ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης και
- δδ) την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και

πολιτιστικών, αθλητικών και άλλων δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον, την υγεία και άλλα θέματα της σχολικής ζωής και

ii) στη συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, δηλαδή:

αα) στη συνεργασία του διευθυντή με τους συναδέλφους του για τη συλλογική αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων ή άλλων προβλημάτων της σχολικής ζωής, για την κατανομή του προγράμματος και των καθηκόντων, για τη διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων και για την οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων,

ββ) στη συνεργασία του διευθυντή με τους μαθητές του σχολείου για την οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων, για τη διευθέτηση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας και την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων των μαθητών και

γγ) στη συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για την παροχή υπεύθυνης ενημέρωσής τους και για την από κοινού αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων των μαθητών.

Η αξιολογική έκθεση του προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν με οποιονδήποτε τρόπο στο γραφείο εκπαίδευσης αναφέρεται :

- α) στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ικανότητα στην άσκηση του έργου που τους έχει ανατεθεί, δηλαδή την οργανωτική ικανότητα, την υπεύθυνη άσκηση των καθηκόντων τους, την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την επιτυχή διαχείριση, και έγκαιρη διεκπεραίωση των θεμάτων που τους αναθέτει ο προϊστάμενος του γραφείου και
- β) στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους πολίτες, θέματα των οποίων διαχειρίζονται.

4.Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αυτών, για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη διεύθυνση εκπαίδευσης, καθώς και για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης και των γραφείων φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης της αρμοδιότητάς του. Οι εκθέσεις αξιολόγησης για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στη διεύθυνση αναφέρονται στα στοιχεία αξιολόγησης της προηγούμενης παραγράφου.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφέρονται :

- α) στην οργανωτική και καθοδηγητική τους ικανότητα και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας,
- β) στην υπηρεσιακή τους συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών,
- γ) στη συνεργασία τους με τους διευθυντές των σχολείων της αρμοδιότητάς τους,
- δ) στην επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας και
- ε) στην αποτελεσματικότητά τους κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων.

5. α) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

β) Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο διαμορφώνεται σταδιακά με τη συνεχή επικοινωνία τους στη διάρκεια του σχολικού έτους:

- i. στα ενημερωτικά σεμινάρια και τις άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις, που διοργανώνονται από το Σχολικό Σύμβουλο,
- ii. κατά τη συνεργασία τους για αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα,
- iii. κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας.

γ) Για τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης του έργου του εκπαιδευτικού ο Σχολικός Σύμβουλος

1. λαμβάνει υπόψη του αα) την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλες τις περιπτώσεις της παραπάνω συνεργασίας τους και ββ) τα συγκεκριμένα στοιχεία που προέκυψαν από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, σε διαφορετικές ημέρες και πάντοτε ύστερα από σχετική προσυνεννόηση, και
2. αξιολογεί αα) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, δηλαδή την απαραίτητη για το έργο του επιστημονική συγκρότηση, την κατοχή της διδακτέας ύλης, την ενημέρωσή του στις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης του σε συνδυασμό με το βαθμό προσφοράς σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων στο σχολείο, την επιστημονική και εκπαιδευτική δραστηριότητά του, όπως η ενεργός συμμετοχή σε σεμινάρια και οι κρίσεις και προτάσεις του για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ββ) την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, δηλαδή τον προγραμματισμό του διδακτικού του έργου και το σχεδιασμό των επιμέρους ενοτήτων του, την ορθή χρήση κατάλληλης κατά περίπτωση μεθόδου και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία, τον έλεγχο της αφομοίωσης των διδαχθέντων, την ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, τη δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τους μαθητές και την υποβοήθησή τους για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή στη σχολική εργασία και ζωή.

δ) Ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της ειδικότητάς του, που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του, εκτιμώντας τα αξιολογικά στοιχεία που αναφέρονται και στους εκπαιδευτικούς.

6. Όπου στις διατάξεις της παρούσας αναφέρονται διευθυντές σχολικών μονάδων νοούνται και οι διευθυντές σχολικών εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) και όπου αναφέρονται προϊστάμενοι γραφείων νοούνται και οι προϊστάμενοι των γραφείων φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

7. Στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία, στα οποία δεν τοποθετούνται διευθυντές, οι εκθέσεις αξιολόγησης της παραγράφου 2 του παρόντος άρθρου συντάσσονται από τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Άρθρο 3

Αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών.

1. Τον Αύγουστο κάθε σχολικού έτους η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α.Σ.Μ.) συγκροτεί τριμελείς επιτροπές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

2. Έργο της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης είναι:

- i. η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης,
- ii. η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για το εκπαιδευτικό έργο του συνόλου των σχολικών μονάδων της διεύθυνσης εκπαίδευσης,
- iii. η αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και εκπαιδευτικών της αντίστοιχης ειδικότητας, μετά από ένστασή τους ή στις περιπτώσεις που ρητά ορίζονται από τις διατάξεις του άρθρου 4 της παρούσας.

3 α) Για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας οι Τριμελείς Επιτροπές έρχονται σε άμεση επαφή με το Διευθυντή του Σχολείου, τους μαθητές, το διοικητικό προσωπικό, το Σύλλογο Διδασκόντων, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, την οικεία Σχολική Επιτροπή και τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών πληροφοριών σχετικά με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, την Υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

β) Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε Σχολική Μονάδα από τους Αξιολογητές, χωρίς τη μεσολάβηση οποιουδήποτε άλλου σχολικού παράγοντα ή φορέα, βάσει των γενικών κατευθύνσεων που τίθενται από την Ε.Α.Σ.Μ.. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, δείκτες αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου που καταρτίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ., οι οποίοι μπορούν να εφαρμόζονται ανάλογα με την φύση και τις συνθήκες λειτουργίας της αξιολογούμενης εκπαιδευτικής μονάδας από τους αρμόδιους αξιολογητές. Αυτοί έχουν σε κάθε περίπτωση την αποκλειστική ευθύνη της διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης και της ακριβούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

γ) Με το πέρας της διαδικασίας της αξιολόγησης, οι Τριμελείς Επιτροπές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις υποβάλλουν στην Ε.Α.Σ.Μ.

Άρθρο 4

Χρόνος, περιεχόμενο και τύπος της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών.

1. Εκθέσεις αξιολόγησης από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών για τους εκπαιδευτικούς συντάσσονται:

α) Για τη μονιμοποίησή τους και σε κάθε περίπτωση υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

β) Μετά από ένστασή τους, η οποία εξετάζεται από το Σ.Μ.Α. σύμφωνα με τις εγγυήσεις του Π.Δ. του άρθρου 8 παρ.4 εδ.ι' του Ν.2525/97.

γ) Σε περίπτωση που προκύπτουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που έχει ήδη κριθεί με της αξιολογικές εκθέσεις των αρμοδίων οργάνων και εφόσον παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις καλές ή άριστες ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τα ίδια ως άνω όργανα αξιολόγησης αφενός και αφετέρου στις κακές εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της ίδιας σχολικής μονάδας που συντάσσονται από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών ή και αντίστροφα.

2. Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού περιέχουν περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων της αξιολόγησης, ως εξής:

- Στις εκθέσεις που συντάσσονται για τον εκπαιδευτικό που ασκεί διδακτικό έργο, εφαρμόζεται η κλίμακα από 10 μέχρι 50 μόρια, για την αξιολόγηση:
- της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών,
- της συνεργασίας και επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς,
- της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού,
- της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.

β) Στις εκθέσεις που συντάσσονται για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος υπηρετεί στη Διεύθυνση ή το Γραφείο Εκπαίδευσης, εφαρμόζεται η ίδια κλίμακα για την αξιολόγηση:

- της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ικανότητας στην άσκηση του έργου του,
- της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, τους άλλους εκπαιδευτικούς και της επικοινωνίας αυτού με τους πολίτες.

γ) Στις εκθέσεις που συντάσσονται για το διευθυντή σχολικής μονάδας για την άσκηση των καθηκόντων διευθυντή, εφαρμόζεται επίσης η ίδια κλίμακα για την αξιολόγηση:

- της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών,
- της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

δ) Στις εκθέσεις που συντάσσονται για το διδακτικό έργο του διευθυντή εφαρμόζονται τα οριζόμενα στα εδάφια ιιι' και ιν' της περίπτωσης α' της παρούσας παραγράφου.

ε) Στις εκθέσεις που συντάσσονται για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης από τον προϊστάμενο της διεύθυνσης, καθώς και στις εκθέσεις που συντάσσονται για τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων από τους μόνιμους αξιολογητές, αποτιμάται κάθε ένα από τα αξιολογικά στοιχεία της παραγράφου 4 του άρθρου 2 σε κλίμακα από 10 μέχρι 20 μόρια.

στ) Στις εκθέσεις που συντάσσονται για τους σχολικούς συμβούλους από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνεται υπόψη κάθε ένα από τα παρακάτω αξιολογικά στοιχεία, το οποίο αποτιμάται σε κλίμακα από 10 μέχρι 20 μόρια:

- η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση
- η επιτυχής άσκηση του καθοδηγητικού έργου,
- η επιμορφωτική δραστηριότητα,
- η αντιμετώπιση εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής και
- η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

3. Η μορφή και το περιεχόμενο του εντύπου των εκθέσεων αξιολόγησης ορίζεται από την Ε.Α.Σ.Μ.

Άρθρο 5 **Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.)**

1. Η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), αποτελείται από επτά μέλη, εκπαιδευτικούς αναγνωρισμένου κύρους από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ή Συμβούλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

2. Η συμμετοχή στην Ε.Α.Σ.Μ. είναι πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης και συνεπάγεται την αυτοδίκαιη αναστολή άσκησης οποιουδήποτε επαγγέλματος, επιτηδεύματος, έργου και εν γένει απασχόλησης στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα. Τα μέλη της Επιτροπής δεν μπορούν να είναι αξιολογητές ή υποψήφιοι αξιολογητές.

3. Η θητεία των μελών της Ε.Α.Σ.Μ. είναι τετραετής και μπορεί να ανανεωθεί για μια ακόμη τετραετία.

4. Οι υποψήφιοι για την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας υποβάλλουν στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μαζί με την αίτηση υποψηφιότητάς τους, Ατομικό Φάκελο Υποψηφιότητας προς απόδειξη των παραπάνω προσόντων που ορίζει ο νόμος 2525/197.

Με απόφαση του Υπουργού συγκροτείται τριμελής επιτροπή κρίσης των υποψηφιοτήτων, η οποία εξετάζει αρχικά τους Ατομικούς Φακέλους Υποψηφιότητας και στη συνέχεια, όσους κρίνει επιλέξιμους τους καλεί σε συνέντευξη γενικής παιδείας και αξιολόγησης της προσωπικότητάς τους. Η Επιτροπή συντάσσει την Έκθεση αξιολογικής κατάταξης των υποψηφίων την οποία υποβάλλει στον Υπουργό. Ο Υπουργός επιλέγει τα μέλη της Επιτροπής μετά από γνώση την Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

5. Ο Υπουργός συγκροτεί την Ε.Α.Σ.Μ. σε σώμα, ορίζοντας τον Πρόεδρο και το Γραμματέα της. Η Ε.Α.Σ.Μ. καταρτίζει τον κανονισμό λειτουργίας της που εγκρίνεται από τον Υπουργό.

6. Αρμοδιότητες της Ε.Α.Σ.Μ.:

Η Ε.Α.Σ.Μ. έχει αποκλειστική αρμοδιότητα επί όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης. Στο πλαίσιο αυτό, η Επιτροπή:

- Προσδιορίζει τα καθήκοντα, συντονίζει και ελέγχει τη δράση του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.).
- Ορίζει μεταξύ των αξιολογητών δεκατρείς (13) Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών, έναν για κάθε Περιφέρεια της χώρας.
- Εισηγείται στον Υπουργό τη λήψη των αναγκαίων μέτρων σχετικά με την επάρκεια των στελεχών Διοίκησης της εκπαίδευσης και την αναμόρφωση των Σχολικών Μονάδων και κάθε άλλου κέντρου στήριξης του εκπαιδευτικού έργου.
- Ορίζει, όποτε προβλέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις ή όποτε κρίνει αναγκαίο, Τριμελή Επιτροπή Αξιολογητών για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων, για την κατ' ένσταση αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κάθε άλλη περίπτωση αξιολόγησης.
- Μπορεί να αποφασίζει την έκτακτη αξιολόγηση οποιασδήποτε σχολικής μονάδας, εκτός του ετήσιου προγραμματισμού της.
- Μπορεί να καλεί, σε κάθε διαδικασία και κατά την κρίση της, ειδικούς επιστήμονες για τη διευκόλυνση του έργου της.
- Καθορίζει τους τομείς, τα μέσα, τους δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων σε θέματα σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολικά βιβλία, τη λειτουργία των Διοικητικών, Εκπαιδευτικών και Συμβουλευτικών Υπηρεσιών της Σχολικής Μονάδας κλπ.
- Ορίζει Επιτροπή από το Σ.Μ.Α. για τη σύνταξη και παραγωγή, μεταξύ άλλων, εγχειριδίων Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, ερωτηματολογίων για την συστηματική οργάνωση και ομογενοποίηση του έργου αξιολόγησης και οποιοδήποτε άλλου βοηθητικού υλικού κρίνει αναγκαίο.
- Είναι ο αποδέκτης των εκθέσεων αξιολόγησης σχολικών μονάδων του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών. Βάσει των τελευταίων, αναθέτει ετησίως σε επιτροπές αξιολογητών τη σύνταξη συνολικής έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος ανά νομό και ανά περιφέρεια και δημοσιοποιεί τα σχετικά πορίσματα. Η ίδια συντάσσει ανάλογη έκθεση για το σύνολο της Επικράτειας η οποία επίσης δημοσιοποιείται.
- Διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του Σ.Μ.Α. και αναθέτει έργα που διευκολύνουν το έργο του.
- Εισηγείται στον Υπουργό για θέματα σχετικά με τον προϋπολογισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που αφορούν τη δράση της.

- Δίνει εντολές στη Γραμματεία Υποστήριξης της.

7.Το Σ.Μ.Α. διαθέτει ανεξάρτητο προϋπολογισμό, ο οποίος εντάσσεται στον κρατικό προϋπολογισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με δικό του κωδικό.

8.Στο έργο του το Σ.Μ.Α. επικουρείται από Γραμματεία Υποστήριξης, η οποία υπάγεται στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και στελεχώνεται από υπαλλήλους της.

Άρθρο 6 **Έλεγχος του έργου των Μονίμων Αξιολογητών.**

1.Ο έλεγχος του έργου των Αξιολογητών ασκείται από τους Συντονιστές Αξιολόγησης και την Ε.Α.Σ.Μ.

2.Αρμοδιότητα των Συντονιστών είναι ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών προβλημάτων της Περιφέρειας, η παραγγελία συμπληρωματικών αξιολογήσεων και η επιθεώρηση του έργου των Αξιολογητών. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ανεπάρκεια αξιολογητή, ο αρμόδιος συντονιστής απευθύνει σχετική έκθεση προς την Ε.Α.Σ.Μ., εισηγούμενος τη λήψη των αναγκαίων μέτρων.

Άρθρο 7 **Τελικές διατάξεις.**

Η ισχύς της παρούσας αρχίζει από την δημοσίευση της στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
Η παρούσα να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 26 Φεβρουαρίου 1998
Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: «ΠΩΣ ΑΠΟΤΥΠΩΝΕΤΑΙ ΣΤΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ;»

Όνομα και Επίθετο: Μαγδαληνή Ρούσσου

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και e-mail:

Φιλολόγος κλασικής φιλολογίας, magdaroussou@hotmail.com

Επεβλέπων καθηγητής:

Κουτούζης Μανώλης, Επίκουρος καθηγητής Ευρωπαϊκού πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη:

- **Θεωρητικό πλαίσιο με βιβλιογραφικές παραπομπές:**

Την τελευταία δεκαετία διάφορες προσπάθειες συγκρότησης ή μεταρρύθμισης των μορφών και των μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά κυρίως του εκπαιδευτικού έργου βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (OECD, 1991,1994 ·OECD-CERI, 1994). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι συζητήσεις για την εγκαθίδρυση και στην Ελλάδα ενός συστήματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997). Οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης αφορούν ακριβώς, και πάνω απ' όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. (Broadfoot, 1996: 11-12 · Owen, 1997, σ. 259). Τέλος, όπως σε κάθε μεταρρύθμιση, έτσι και στο εκπαιδευτικό επίπεδο του παραγόμενου έργου επιχειρείται μια σειρά από αλλαγές οι οποίες τεκμηριώνονται σε επίπεδο νομικών εγγράφων τόσο στο εθνικό όσο και στο διεθνές πλαίσιο (Bernstein, 1996: 3 · Broadfoot, 1996: 7).

- **Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:**

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναλύσει και να διερευνήσει σε βάθος τις αναφορές που γίνονται στην ελληνική νομοθεσία, τόσο με τη μορφή νόμων όσο και με τη μορφή Προεδρικών Διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, σκοπός είναι η αναζήτηση των συσχετίσεων, των παραγόντων και των κριτηρίων που τίθενται από το ελληνικό κράτος σε σχέση πάντοτε με το οικονομικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, εθνικό και διεθνές, συγκείμενο από το 1997 έως σήμερα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το 1997 έως σήμερα; Τι ενέργειες προβλέπονται και ποιοι στόχοι καθορίζονται;
2. Πώς μεταβάλλονται από το 1997 έως σήμερα τα κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; Πώς αξιολογούνται αυτές οι μεταβολές, τι φανερώνουν και πού οδηγούν;
3. Ποια είναι η επιρροή του διεθνούς περιβάλλοντος στον καθορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό αποτυπώνεται στη νομοθεσία;

Μέθοδοι: Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία όπως έγινε αντιληπτό είναι η ανάλυση περιεχομένου του υπό έρευνα νομικού υλικού. Σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson(1992: 20), η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια ερευνητική μέθοδος για την αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του προδήλου περιεχομένου της επικοινωνίας».

Βασικά στάδια της μεθόδου ανάλυσης και κατηγοριοποίησης οπτικού υλικού, είναι τα ακόλουθα:

1. Επιλογή θέματος και ορισμός ερευνητικού αντικειμένου
2. Επιλογή πηγής άντλησης υλικού
3. Διαχωρισμός ομάδων αναλυτικών κατηγοριών
4. Ορισμός κανόνων κωδικοποίησης του υλικού
5. Καταμέτρηση συχνότητας εμφάνισης κάθε κατηγορίας ή θέματος.

Ειδικότερα, θα χρησιμοποιηθεί ποσοτική ανάλυση, δηλαδή καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης του ερευνητικού θέματος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου και η περιγραφική στατιστική του επεξεργασία. Έτσι, μέσω της σημειολογικής ανάλυσης των νομοθετικών κειμένων, θα ερευνηθούν οι άξονες του εκπαιδευτικού έργου σε διάσταση: 1. Συστήματος 2. Σχολικής μονάδας αλλά και τάξης.

- **Ευρήματα:** Ξεκινώντας από μια αξιολόγηση με αρνητική χροιά απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών, με τη λέξη ποιινή και το ΣΜΑ (σώμα μονίμων αξιολογητών) να κυριαρχούν ως έννοιες με τη βαρύτητά τους, όπου μιλάγαμε καθαρά για αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού και για έλεγχο, σταδιακά αρχίζουμε να μιλάμε με μεγαλύτερη συχνότητα για βελτίωση της ποιότητας και επιμόρφωση(ενίσχυση εκπαιδευτικού έργου). Με το νέο σχολείο τελευταία, η αξιολόγηση γίνεται αυτοαξιολόγηση και το κέντρο βάρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ο εκπαιδευτικός αλλά η σχολική μονάδα(Διοίκηση Ολικής Ποιότητας). Από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του άτομου περνάμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της ομάδας και το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία.
- **Συμπεράσματα: συνεισφορά της έρευνας στο θέμα ή προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ευρήματα:** Ο βασικός μας στόχος να ερευνήσουμε μέσω της νομοθεσίας τους βασικούς στόχους και επιδιώξεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έφερε στην επιφάνεια βασικά μειονεκτήματα της Ελληνικής εκπαιδευτικής Διοίκησης. Η έλλειψη συνοχής, πολιτικής πρόβλεψης και ομαλής προσαρμογής μεταξύ κάθε νομοθετικής παρέμβασης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συνέχεια στη διοικητική πράξη, αλλά μια συλλογή από παρεμβάσεις, επηρεασμένες από διεθνείς εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά όχι συγκεκριμενοποιημένες για το ελληνικό παράδειγμα. Με άλλα λόγια η έλλειψη συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική προωθεί μια ασαφή και κατακερματισμένη πραγματικότητα σχετικά με την αξιολόγηση γενικότερα και συγκεκριμένα με την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Περισσότερη έρευνα και μελέτη πρέπει να γίνει με σκοπό να προσδιοριστεί ο αρνητικός ρόλος της πολιτικής παρέμβασης και της πολιτικής διχογνωμίας μεταξύ των πολιτικών εταίρων και των δημοσίων υπηρεσιών στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση το εκπαιδευτικού έργου. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μεγενθύνουν την έλλειψη συνέχειας στη διάσταση της πολιτικής πράξης και της βιώσιμης (αιωφόρου) εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, νομοθεσία, σχολικό σύστημα,

σχολική τάξη

• **Βιβλιογραφικές αναφορές:**

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity; Theory, Research and Critique*, Taylor and Francis, Λονδίνο.

Broadfoot, P. (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*, Open University Press, Buckingham.

OECD – CERI (1994), *What works in innovation: The Assessment of School Performance – Strategies for the Assessment of School Performance*, Παρίσι.

OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991), *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of the Inspectorate and Inspectors in the Development and Monitoring of School Management and Effectiveness*, Παρίσι.

- *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of Evaluation and Accountability as a Management Tool and a Means of Improving Effectiveness at School and Local Authority Levels*, Παρίσι (κείμενο προετοιμασμένο για τη Συνάντηση Εθνικών Εκπροσώπων και Ειδικών, Chateau de la Muette, Παρίσι, 9-10 Δεκεμβρίου 1991).

OECD – Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, (1994), *Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies*, Παρίσι.

Owen, L. (1997), *‘Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment and Evaluation’*, στο Cullingford, C.: *Assessment versus Evaluation*, Cassell, Λονδίνο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β., (1997), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, ΚΕΠΕΕ και Εκδόσεις Ίων, Αθήνα.

ABSTRACT OF DISSERTATION (Περίληψη στην αγγλική γλώσσα)

Title: How Greek educational legislation captures evaluation of educational work

Name and surname: Magdalini Roussou

Professional status/e-mail: professor of Greek literature,
magdaroussou@hotmail.com

Supervisor: Manolis Koutouzis, assistant professor, European University of Cyprus

Abstract:

- Theoretical part.

During the last decade several attempts for the formation or modification of the of the evaluation of educational systems and the educational work are at the center of attention in education policy internationally (OECD, 1991,1994; OECD-CERI, 1994). Against this background, discussion is carried on in Greece monitoring the establishment of a system for the sustainable evaluation of educational work (Paleokrassas et al, 1997). The proposed policy on educational assessment specifically, focuses above all on the control of the educational system and its social role, maintaining or changing the practices and results of pedagogic identities. (Broadfoot, 1996: 11-12; Owen, 1997, p 259). Finally, as with any reform, in the case presented the evaluation of educational work produced a series of attempted changes that are documented in legal papers in both national and international context (Bernstein, 1996: 3; Broadfoot, 1996: 7).

- Focus of research-purpose / research questions.

The main purpose of this research is to analyze and explore in depth the references to Greek law, both in the form of laws and in the form of presidential decrees and ministerial decisions on the evaluation of educational work. Specifically, the aim is to find correlations, the factors and criteria set by the Greek state concerning the evaluation of educational work, always in respect with both economic, historical, social and cultural, national and international criteria, composed from 1997 to today. Specifically, the research questions that arise are:

1. What is the institutional framework for the evaluation of educational work from 1997 to today? How goals are determined and set according to legislation?
2. What change has been made from 1997 to the present to the criteria for the evaluation of educational work? How do we assess these changes and how do we indicate what and where they lead?
3. What is the influence of the international environment in determining the evaluation of educational work, as reflected in legislation?

- Methods.

The research method applied in this work is content analysis of the legal research materials. According to the definition of Berelson (1992: 20), content analysis is "a research method for the objective, systematic and qualitative description of the manifest content of communication, written or spoken".

Key steps of the method of analysis and categorization of visual material are the following:

1. Topic selection and definition of research object
2. Select of source material

3. Separate groups of analytical categories
4. Definition of coding material
5. Count the occurrence of any class or subject.

Specifically, we used quantitative analysis, that is to say counting the incidence of the research topic "evaluation of educational work" throughout the period considered (1997 to 2010) and proceed to the descriptive statistic analysis of the process. Thus, through semantic analysis of legislation, we investigated the basic evaluation axes of the educational work in the dimensions of (1) School System, (2) School unit and 3.classroom.

- Findings/Results. Evaluation in educational work in Greece started from a negative point towards educators and the words “penalty” and “unit of permanent evaluators” being more frequent and the control of educational system as a central mentality, to the point that legislation refers more and more frequently quality terms such as improvement in the quality of educational work and educational seminars. Thus, recently the “new school project” by the ministry of education promotes not evaluation but self evaluation of the school unit. The center of educational work evaluation is not the educator but the school community. Evaluation evolves to a point that encircles not only the educator as the sole responsible for the out come of the educational work, but the whole school community. There is positive turn in terms of legislation to a school unit open to society.
- Conclusion- Contribution to research in the topic or suggestions arising directly from the findings.

Our basic goal to investigate thoroughly through legislation the basic goals and aims of the educational work in the Greek educational system has brought up to the surface the basic drawbacks of the Greek educational administration. The lack of cohesion and normal adjustment between each legislation act ads to the conclusion that there is no continuum in the administrative act but a collection of interventions, influenced by international educational practices that are not modified for use in the Greek paradigm. That is to say that lack of continuum in educational policy promotes a vague and abstracting reality concerning evaluation in general and in particular, objective evaluation of educational work. Further investigation and research should be carried out in order to identify the negative role of political intervention and political discord between political parties and public services in Greece, as the findings of this research magnify the lack of continuum in the dimension of political praxis and sustainable educational policy, concerning evaluation in the educational work.

Keywords: Evaluation, educational work, legislation, school system, classroom

References:

- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity; Theory, Research and Critique*. London: Taylor and Francis.
- Broadfoot, P. (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press
- OECD – CERI (1994), *What works in innovation: The Assessment of School Performance – Strategies for the Assessment of School Performance*. OECD: Paris.
- OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991), *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of the Inspectorate and Inspectors in the Development and Monitoring of School Management and Effectiveness*, OECD: Paris.
- *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The*

Role of Evaluation and Accountability as a Management Tool and a Means of Improving Effectiveness at School and Local Authority Levels. OECD: Paris.

OECD – Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, (1994), Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies. OECD: Paris.

Owen, L. (1997), *‘Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment and Evaluation’*, στο Cullingford, C.: Assessment versus Evaluation. London: Cassell.

Paleokrasas, S., Dimitropoulos, S., Costaki, A., Vretakou, V., (1997), *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, (*Evaluation of Education. European Tendencies and a proposal for a framework of a Greek Policy*). Athens: KEP-EE-ION publications.