



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΝΕΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ  
Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ  
ΝΙΚΟΛΕΤΑ ΤΣΙΟΥΜΑΡΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2014**

# ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

## ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Νικολέτα Τσιούμαρη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου**», 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 ΔΗΛΩΣΑ

  
Νικολέτα Τσιούμαρη

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b>	<b>6</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>Ευχαριστίες</b>	<b>10</b>
<b>Συντομογραφίες</b>	<b>11</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>13</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ελληνικό συγκείμενο</b>	<b>18</b>
1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα και κρατικοί μηχανισμοί ελέγχου	18
1.2 Επιθεωρητισμός	19
1.2.1 Α΄ φάση (1834-1895)	20
1.2.2 Β΄ φάση (1895-1930)	21
1.2.3 Γ΄ φάση (1930-1967)	23
1.2.4 Δ΄ φάση (1967-1974)	24
1.2.5 Ε΄ φάση (1974-1982)	24
1.3 Κριτική αποτίμηση	25
1.4 Σχολικός Σύμβουλος	27
1.5 Σχολικός Σύμβουλος και αξιολόγηση	28
1.5.1 Ο νόμος 1304/1982	29
1.5.2 Προεδρικά Διατάγματα 277/1984 και 214/1984	30
1.5.3 Ο νόμος 1566/1985	30
1.5.4 Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1987-1988	31
1.5.5 Προεδρικό Διάταγμα 320/1993	32
1.5.6 Ο νόμος 2525/1997	33
1.5.7 Ο νόμος 2986/2002	34
1.5.8 Ο νόμος 3848/2010	35
1.6 Κριτική αποτίμηση	36

<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σύγχρονες εκφάνσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης</b>	<b>40</b>
2.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	40
2.2 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	43
2.2.1 Αποδοτικότητα της εκπαίδευσης	44
2.2.2 Ποιότητα εκπαίδευσης	45
2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	46
2.4 Μορφές και είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης	49
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκσυγχρονισμός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών</b>	<b>56</b>
3.1 Εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης	57
3.1.1 Σταθερή κυβερνητική πολιτική	58
3.1.2 Κουλτούρα αξιολόγησης και κοινωνική αποδοχή	59
3.1.3 Παροχή κινήτρων	60
3.1.4 Κλίμα εμπιστοσύνης	60
3.1.5 Κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης	61
3.2 Φορείς αξιολόγησης	62
3.3. Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος	63
3.4 Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013)	66
3.5 Διαδικασία αξιολόγησης	68
<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα</b>	<b>70</b>
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	70
4.2 Μεθοδολογία	71
4.3 Το δείγμα	74
4.4 Σχεδιασμός	75
4.5 Διεξαγωγή συνεντεύξεων	77
4.6 Μεθοδολογικοί περιορισμοί	80
4.7 Ανάλυση δεδομένων	83
<b>5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα</b>	<b>86</b>
5.1 Γενικά στοιχεία	86
5.2 Απαντήσεις	88
5.3 Άξονας Ι: Θεσμός σχολικού συμβούλου και προσδοκίες εκπαιδευτικών	88
5.3.1 Επιθεωρητισμός	89

5.3.2	Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	90
5.3.3	Προσδοκίες εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο	92
5.3.4	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	94
5.4	Άξονας II: Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών	97
5.4.1	Γενικές αποτιμήσεις	98
5.4.2	Επιπτώσεις αξιολόγησης	100
5.4.3	Εκπαιδευτικοί και ποιοτικοί αξιολογικοί χαρακτηρισμοί	102
5.4.4	Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και επαγγελματική εξέλιξη	107
5.4.5	Σύνδεση αξιολόγησης εκπαιδευτικών με ποσοτώσεις	109
5.5	Άξονας III: Εφαρμογή και εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης	111
5.5.1	Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης	112
5.5.2	Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης	116
5.5.3	Ανάγκη για ασφάλεια	119
5.5.4	Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	122
5.6	Άξονας IV: Σχολικοί σύμβουλοι ως αξιολογητές	126
5.6.1	Ο σχολικός σύμβουλος σε ρόλο αξιολογητή	127
5.6.2	Συναισθήματα για τον ρόλο του αξιολογητή	130
5.6.3	Προσδοκίες από την Πολιτεία	134
5.6.4	Επιτροπή Αξιολόγησης	141
5.6.5	Αξιολόγηση αξιολογητών	145
5.7	Άξονας V: Αξιοποίηση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	148
5.7.1	Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	148
5.7.2	Δομημένο και αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης	154
5.8	Υλοποίηση θεσμού της αξιολόγησης εκπαιδευτικών	157
	<b>6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση</b>	<b>161</b>
6.1	Συμπεράσματα	161
6.2	Άξονας I: Θεσμός Σχολικού Συμβούλου και προσδοκίες εκπαιδευτικών	161
6.3	Άξονας II: Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών	163
6.4	Άξονας III: Εφαρμογή και εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης	167
6.5	Άξονας IV: Σχολικοί σύμβουλοι ως αξιολογητές	172
6.6	Άξονας V: Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	178
6.7	Προτάσεις	180

<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>186</b>
<b>Παράρτημα Ι</b>	<b>200</b>
<b>Παράρτημα ΙΙ</b>	<b>202</b>
<b>Παράρτημα ΙΙΙ</b>	<b>203</b>

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί τη διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως ψηφίστηκε από την πολιτεία με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Επιπλέον διερευνώνται τα όρια και οι προοπτικές της αξιολόγησης, μέσα από την οπτική των σχολικών συμβούλων και η δυνατότητα συμβολής τους στην εδραίωση μιας αδιάβλητης και αντικειμενικής αξιολογικής διαδικασίας, που θα γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια έρευνα πεδίου και για την υλοποίησή της ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης από δεκαπέντε σχολικούς συμβούλους δημοτικής εκπαίδευσης της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Θεσσαλίας. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιτόπιας παρατήρησης, σε συνδυασμό με τον οδηγό καταγραφής. Στην ποιοτική ανάλυση ιδιαίτερα υποβοηθητική αποδείχτηκε η χρήση του λογισμικού πακέτου “portable MAXQDA, 2007” ως εργαλείου οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης και ανάκτησης του μεγάλου όγκου των δεδομένων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καθίσταται σαφές ότι η συμβολή των σχολικών συμβούλων στην υλοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστική. Μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς έχουν τη δυνατότητα να ανατρέψουν κάθε αντίληψη που συνδέει την αξιολόγηση με έλεγχο, χειραγώγηση και επιβολή κυρώσεων και να αναδείξουν την αναπτυξιακή-παιδαγωγική διάστασή της, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες κουλτούρα αξιολόγησης, κλίμα εμπιστοσύνης, αίσθημα ασφάλειας και αυτοαξιολόγηση αναδείχτηκαν ως κυρίαρχες αξίες που μπορούν να επιδράσουν θετικά στην αποδοχή της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως επισημάνθηκε ο χώρος της εκπαίδευσης δε μπορεί να λειτουργήσει κάνοντας διακρίσεις και δημιουργώντας ταχύτητες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό θεωρείται απαραίτητη η αποσύνδεση της αξιολόγησης από τις ποσοστώσεις και τη μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών, που επισκιάζουν κάθε παιδαγωγική λειτουργία της. Επίσης θεωρήθηκε ότι αν επιληφθεί της

αξιολογικής διαδικασίας τριμελής επιτροπή και όχι μονοπρόσωπο όργανο, θα διασφαλιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης. Ιδιαίτερος τονίστηκε η ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από όλους τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να κάνουν ορθολογικές επιλογές, ο καθένας στον τομέα του για τη βελτίωση των επιδόσεών του και την ανάπτυξη της παιδείας. Ακόμη, η σύνδεση της αξιολόγησης με τη λειτουργία ενός δομημένου και αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης, επικεντρωμένου στις ανάγκες των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη. Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος του αξιολογητή που αναλαμβάνουν επισκιάζει τα υπόλοιπα παιδαγωγικά και συμβουλευτικά καθήκοντά του και προσδοκούν στήριξη από την πολιτεία, η οποία οφείλει να ικανοποιήσει τα αιτήματά τους, ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν αποτελεσματικά, το έργο που τους αναθέτει.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματική εξέλιξη, επιμόρφωση, αυτοαξιολόγηση, κουλτούρα αξιολόγησης, κλίμα εμπιστοσύνης



## Abstract

The present study attempts to explore the perceptions of school counselors of elementary education on the new institutional framework of teacher evaluation, as passed by the state by the Presidential Decree 152/2013. It also examines the limits and prospects of the evaluation through the perspective of school counselors and the possibility of their contribution to the establishment of an impartial and objective assessment process, that will be accepted by the educational community.

The present research constitutes a field study and for its implementation a qualitative approach was followed. The survey data were collected using the semi-structured interview technique of fifteen school counselors of elementary education, in the educational region of Thessaly. Simultaneously, the method of in vivo observation was also used, combined with a registration guide. In this qualitative analysis the use of the software package "portable MAXQDA, 2007" proved to be very helpful as a tool for organize, manage, store, code and retrieve large volumes of data.

The survey results illustrate clearly that the contribution of school counselors in the implementation of the institution of evaluation, is crucial. Within a climate of trust and cooperation with teachers, they have the opportunity to overturn any notion that connects the evaluation with control, manipulation and penalties and to highlight its developmental-pedagogical dimension, through which will be ensured the quality of the educational work and the professional development of teachers. Concepts like evaluation culture, trust, sense of security and self-emerged, proved to be the dominant values which may affect positively to the acceptance of the evaluation by the educational community. As highlighted, the area of education cannot function using discrimination and creating differences among teachers. Therefore, it is necessary to uncouple the evaluation from the percentages connected to the wage freezing and the grading development of the teachers, that overshadows any pedagogical function. It was also considered crucial that if the assessment process is carried out by a three member committee, instead of a single counselor, in this way it could be secured in the best possible way the objectivity, the validity and the reliability of the evaluation. Particularly was highlighted the need for a proper use of the evaluation results, by all the stakeholders in the educational system, in order to

make rational choices, everyone in its own field for the improvement of his performance and the development of education. Furthermore, the link between the evaluation and the function of a structured and efficient training system, focused on the needs of teachers was considered necessary. Finally, all the participants understand that the role of evaluator, that they have to serve, overshadows other educational and advisory duties and expect support from the state, which must meet their demands in order to be able to perform effectively, the work that has been assigned to them to by the state.

**Keywords:** quality of educational work, career development, training, self-assessment, evaluation culture, trust

## Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Με την ολοκλήρωση της εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν, άμεσα ή έμμεσα, στην πραγματοποίησή της.

Πρωτίστως, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αριστοτέλη Ζμα για την επιμονή, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια με την οποία με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης την κ. Έμη Σαραφίδου για τις καίριες υποδείξεις της στο μεθοδολογικό κυρίως, κομμάτι της έρευνας και στη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης.

Η έρευνα αυτή δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή των σχολικών συμβούλων που δέχτηκαν να συνεργαστούν με προθυμία, παρά τις αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Τους ευχαριστώ θερμά.

Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω τον συνάδελφο, κ. Δημήτριο Κυπαρισσάκο για το συγκινητικό του ενδιαφέρον και την πολύτιμη βοήθειά του σε κάθε στάδιο της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη μητέρα μου για την αμέριστη ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχε και κυρίως τα παιδιά μου για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν στο δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημά μου.

## Συντομογραφίες

<b>Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.</b>	Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
<b>Α.Π.Σ.</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
<b>Α.Σ.Ε.Π.</b>	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
<b>Γ.Σ.</b>	Γενική Συνέλευση
<b>Δ.Ε.</b>	Δημοτική Εκπαίδευση
<b>δηλ.</b>	δηλαδή
<b>Δ.Ο.Ε.</b>	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
<b>Δ.Ο.Π.</b>	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
<b>Ε.Α.Ε.Ε.</b>	Επιτροπή Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου
<b>Ε.Α.Σ.Μ.</b>	Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας
<b>Ε.Ε.</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>Ε.Κ.Α.Β.</b>	Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας
<b>Ε.Κ.Δ.Δ.Α.</b>	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης
<b>εκπ/κός</b>	εκπαιδευτικός
<b>Ε.Ω.Π.</b>	Εβδομαδιαία Ωρολόγια Προγράμματα
<b>Ι.Ε.Π.</b>	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
<b>Κ.Δ.Γ.Σ.Ε.</b>	Κεντρικό Διοικητικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως
<b>ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</b>	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης
<b>Κ.Ε.Ε.</b>	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
<b>Κ.Ε.Σ.Δ.Ε.</b>	Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαιδύσεως
<b>κ.σ.</b>	και συνεργάτες
<b>Μ.Κ.</b>	Μισθολογικό Κλιμάκιο
<b>Ν.Δ.</b>	Νέα Δημοκρατία
<b>Ο.Δ.Μ.Ε.</b>	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
<b>Ο.Ο.Σ.Α.</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης
<b>παρ.</b>	παράγραφος
<b>ΠΑ.ΣΟ.Κ</b>	Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
<b>Π.Δ.</b>	Προεδρικό Διάταγμα
<b>Π.Ε.Κ.</b>	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
<b>Π.Ε.Σ.Σ.</b>	Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων

<b>Π.Ι.</b>	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
<b>Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.</b>	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
<b>Σ.Μ.Α.</b>	Σώμα Μονίμων Αξιολογητών
<b>Σ.Σ.</b>	Σχολικός Σύμβουλος
<b>Τ.Π.Ε.</b>	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας
<b>Υ.Α.</b>	Υπουργική Απόφαση
<b>Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.</b>	Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού
<b>ΥΠ.Ε.Π.Θ.</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
<b>Φ.Ε.Κ.</b>	Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως

## Εισαγωγή

Η αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέλημα στις ευρωπαϊκές χώρες (Eurydice, 2004). Η αξία του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο, δεν μπορεί να τεκμηριωθεί, αν δεν υπάρχουν κριτήρια αξιολόγησης και αποδεκτές διαδικασίες ελέγχου της αποτελεσματικότητάς του (Ehren et al, 2013). Για τον σκοπό αυτό στις περισσότερες χώρες έχουν θεσπιστεί ελεγκτικοί μηχανισμοί, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας (Stiggins & Duce, 1990· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000), αναγνώρισε την αναγκαιότητα να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης, προκειμένου να προσαρμοστεί στις αλλαγές που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση και οι οικονομικές εξελίξεις. Τον σημαντικότερο ρόλο στον δρόμο της αποκαλούμενης «Οικονομίας της Γνώσης» καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση, καθώς τα άτομα που θα εισέλθουν στην αγορά εργασίας αναμένεται να είναι εφοδιασμένα με υψηλού επιπέδου κατάρτιση και εκπαίδευση (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 18). Στη λογική αυτή το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 2001, σύστησε στα κράτη μέλη να αναλάβουν πρωτοβουλίες για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και την καθιέρωση διαφανών ελεγκτικών μηχανισμών (Eurydice, 2004).

Έκτοτε, σχεδόν όλες οι χώρες της Ευρώπης μεριμνούν για τη θέσπιση μηχανισμών αξιολόγησης που θα εγγυώνται τη διασφάλιση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων διδασκαλίας και μάθησης (Ehren et al, 2013). Ορισμένες μάλιστα, όπως η Αγγλία (Ball, 2003), η Ολλανδία (Thoonen et al, 2012) και οι ΗΠΑ (Sergiovanni & starratt, 2002) αναθεωρούν συχνά το σύστημα αξιολόγησης, ώστε να συμβαδίζει με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Ο πρώην επίτροπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα εκπαίδευσης Jan Figel (όπ. αν. στο Ζμας 2009: 7) έχει τονίσει ότι για να «στεφθούν με επιτυχία οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των κρατών μελών, είναι αναγκαίο να διασφαλίσουμε υψηλό επίπεδο κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού της Ε.Ε.». Για τον λόγο αυτό η επιμόρφωση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί υψηλή προτεραιότητα στα

περισσότερα κράτη, αφού μ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Στην Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια δεν εφαρμόζονται διαδικασίες αξιολόγησης, στον τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αν και η επίσημη Πολιτεία έχει επιδιώξει κατά καιρούς να προωθήσει σχετικούς ελεγκτικούς μηχανισμούς, οι προωθούμενοι νόμοι είτε δεν ψηφίστηκαν τελικά από το ελληνικό κοινοβούλιο, είτε εάν ψηφίστηκαν παρέμειναν ανενεργοί. Τα διεθνή όμως κελεύσματα περί «λογοδότησης», «ελέγχου» και «αποδοτικότητας» (Fredriksson, 2004), θέτουν την αξιολόγηση των ελλήνων εκπαιδευτικών για μια ακόμη φορά στο επίκεντρο του πολιτικού και όχι μόνο ενδιαφέροντος. Το εν λόγω ενδιαφέρον οξύνεται μάλιστα για δύο κυρίως αιτίες. Η πρώτη συνδέεται με την οικονομική αστάθεια που βιώνει η Ελλάδα την τελευταία πενταετία, απαιτώντας μεγαλύτερη «αποδοτικότητα» από όλους τους εργαζομένους, άρα και από τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη αιτία ανάγεται στην αδυναμία της χώρας να ανταποκριθεί στα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα, όπως αυτά καθορίζονται από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ, ΕΕ), σχετικά με την ανάγκη για υψηλού επιπέδου κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών (Ζμας, 2009).

Η ελληνική Πολιτεία, στην προσπάθειά της να προσαρμοστεί στα διεθνή κρατούντα, επιχειρεί να καθιερώσει σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με την ψήφιση του νόμου 3848/2010, και του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013, που καθιστά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης ενεργή ήδη από το σχολικό έτος 2014-2015. Όπως αναφέρεται από την ομάδα εργασίας που ανάλαβε να εκπονήσει το σχέδιο πρότασης για την εφαρμογή του όλου εγχειρήματος, φιλοσοφία αυτής της προσπάθειας είναι η καθιέρωση ενός εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης, που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας. Επισημαίνεται δε ότι η εφαρμογή αυτού του θεσμού, προϋποθέτει «τη συναίνεση και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας», ενός άτυπου «εκπαιδευτικού συμβολαίου» μεταξύ τους, που θα εξασφαλίζει δεσμεύσεις και από τις δύο πλευρές, δηλαδή σαφώς διατυπωμένους στόχους και κοινά αποδεκτούς όρους, με στόχο την συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 11).

Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή οποιουδήποτε εποπτικού μηχανισμού στα εκπαιδευτικά δρώμενα δεν μπορεί να είναι ζήτημα τεχνικών αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει να αποτελεί τη συνισταμένη των απόψεων και της συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων από την κορυφή έως τη βάση (Σολομών 1998). Πρωταρχικής σημασίας είναι η συναίνεση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αποδεχτούν ότι ο ρόλος τους συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την εικόνα του σχολείου προς την κοινωνία και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης. Με ευθύνη της Πολιτείας αναμένεται να εξασφαλιστούν οι όροι, οι προϋποθέσεις αλλά και οι απαιτούμενοι πόροι, ώστε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης να εντυπωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής τους ανέλιξης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Είναι πλέον κατανοητό από πλευράς πολιτικών ιθυνόντων ότι δεν είναι δυνατόν να αρθούν οι όποιες επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση αν δεν εδραιωθεί «κουλτούρα αξιολόγησης» στα ελληνικά σχολεία, η οποία θα στηρίζεται σε ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ Πολιτείας και εκπαιδευτικής κοινότητας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012). εμπιστοσύνη ότι το σύστημα αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί θα είναι αξιόπιστο, πλήρως εναρμονισμένο με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας αλλά και με τις επιστημονικές εξελίξεις (Σαϊτή, 2008). εμπιστοσύνη ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία προάγεται η συνεργατικότητα των σχολικών φορέων, εμπλουτίζονται οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και κυρίως απομακρύνεται κάθε διάθεση χειραγώγησης και αυταρχικής συμπεριφοράς· εμπιστοσύνη ότι αυτοί που θα τους αξιολογήσουν θα είναι άνθρωποι που προέρχονται από την εκπαιδευτική πράξη και θα διακρίνονται για την αμεροληψία, την αντικειμενικότητα και τη δίκαιη κρίση τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 περί «αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», βασικοί φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, οι σχολικοί σύμβουλοι μέσω της αξιολογικής διαδικασίας καλούνται να αναλάβουν ένα πολυδιάστατο ρόλο εμπνευστή, συμβούλου και κριτή, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλον ανατροφοδότησης,



επαναπροσδιορισμού, στοχασμού και ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Παπαματθαίου, 2012: 47). Εξάλλου, οι σχολικοί σύμβουλοι ως πρώην συνάδελφοι, αντιλαμβάνονται επαρκώς τα εκπαιδευτικά θέματα και τις δυσκολίες τους και με τις επιστημονικές τους γνώσεις, μπορούν να συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στην επίλυση των όποιων προβλημάτων αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα. Ίσως, αυτός είναι και ο λόγος που σε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό αποδέχονται τους σχολικούς συμβούλους ως αξιολογητές, αλλά διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα, τις διαδικασίες και το γενικότερο στόχο της αξιολόγησης (Παμουκτσόγλου, 2003· Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008· Πίκλας, 2011· Πίος, 2012).

Η επαναφορά της συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους ήταν η βασική αιτία της επιλογής του συγκεκριμένου θέματος. Στο πλαίσιο της όλης προβληματικής και με αφορμή την ψήφιση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που καθιστά τους σχολικούς συμβούλους βασικούς αξιολογητές και διαμορφωτές της έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα επιδιώξουμε να καταγράψουμε τις απόψεις των τελευταίων σχετικά με τον ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των σχολικών συμβούλων στους εξής άξονες;

- Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό τους σύμβουλο.
- Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: απόψεις σχολικών συμβούλων για τις διαδικασίες αξιολόγησης όπως προβλέπονται από το Π.Δ 152/2013.
- Συμβολή των σχολικών συμβούλων στην αποτελεσματική εφαρμογή και την εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.
- Αντιλήψεις σχολικών συμβούλων για το ρόλο του αξιολογητή. Προβλήματα και δυσκολίες κατά τη εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και τρόποι αποτελεσματικής επίλυσής τους.
- Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή ως προς τις κυριότερες προσπάθειες παγίωσης μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από πλευράς Πολιτείας. Η εν λόγω ιστορική αναδρομή θα επεκταθεί μέχρι τις μέρες μας, λαμβάνοντας υπόψη το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση, η αναγκαιότητα, τα είδη και οι μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ισχύον σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως ορίστηκε από το Π.Δ 152/2013 και στις προϋποθέσεις που θα μπορούσαν να συντελέσουν στην επιτυχή εφαρμογή του. Γίνεται, επίσης, αναφορά στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, δίνοντας έμφαση στον ρόλο του σχολικού συμβούλου στο πλαίσιο του όλου προβληματισμού.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται η ποιοτική προσέγγιση με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Στόχος μας είναι να γίνει διεξοδική διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης Περιφέρειας Θεσσαλίας σχετικά με τον ρόλο τους ως αξιολογητές και τη συμβολή τους στην εδραίωση του συστήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους. Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται συσχέτιση των απόψεων των σχολικών συμβούλων ως αξιολογητών με όσα προβλέπονται από την ισχύουσα νομοθεσία, καθώς και τα πορίσματα άλλων ερευνών.

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ελληνικό συγκείμενο

## 1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα και κρατικοί μηχανισμοί ελέγχου

Στην οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του κράτους υπήρξε καθοριστικός. Η σχέση ανάμεσα στην εκάστοτε κυβέρνηση και την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ασκούταν κάθε φορά από το Υπουργείο Παιδείας, ήταν άμεση (Χοντολίδου, 1987). Η εξελικτική πορεία του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος πέρασε μέσα από μεταρρυθμιστικά ρεύματα, που ήταν συνδεδεμένα με την κοινωνικοπολιτική πορεία ανάπτυξης του κράτους και των μηχανισμών του, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζονταν κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κρατικού σχηματισμού.

Σ' ένα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και ιεραρχικά δομημένο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται μηχανισμοί ελέγχου και εποπτείας για την επίβλεψη και εφαρμογή των κανονισμών και των αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά. Ο έλεγχος ασκείται άμεσα από την κεντρική εξουσία, με καταμερισμό δραστηριοτήτων σε όλα τα όργανα, σε όλη την ιεραρχία., προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Σ' αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1830, που λειτούργησαν τα πρώτα δημοτικά σχολεία μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους, μέχρι και σήμερα. Οι ελεγκτικοί μηχανισμοί που εφαρμόστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, όλο αυτό το χρονικό διάστημα, συνδέθηκαν με τον θεσμό του Επιθεωρητή παλιότερα, και του Σχολικού Συμβούλου από το 1982 και μετά.

Οι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί ελέγχου και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους άξονες για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Σκαρτσίλας & Μουσταίρας, 2002). Με βάση τους μηχανισμούς ελέγχου και εποπτείας που εφαρμόστηκαν στη διαχρονική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, διακρίνουμε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ξεκινά με την ανεξαρτητοποίηση του ελληνικού κράτους από τους Τούρκους και ολοκληρώνεται μέχρι το 1982. Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η λειτουργία του θεσμού του Επιθεωρητή, ο οποίος ήταν ο διοικητικός και εποπτικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών με συγκεντρωμένες όλες τις εξουσίες στο πρόσωπό του

(Παναγόπουλος, 2012). Η δεύτερη φάση αρχίζει το 1982 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Με τον νόμο 1304/1982, καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Σύμφωνα μάλιστα με το άρθρο 1, παρ. 1 του συγκεκριμένου νόμου, ο εποπτικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Δεν έχει καμία διοικητική εξουσία, ενώ στα καθήκοντά του εντάσσονται, επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην πράξη καμία διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκε. Η περίοδος που ακολουθεί, χαρακτηρίζεται από αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την αξιολόγηση, οι οποίες, όμως, παρέμειναν ανενεργές.

Ο νόμος 3848/2010 αποτελεί μια ύστατη προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές τάσεις περί λογοδότησης, ποιότητας και αποτελεσματικότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Απομένει πλέον να φανεί αν θα φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αν θα συναντήσει την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ενώ όλο και περισσότεροι επιστήμονες, εκπαιδευτικοί και συνδικαλιστές αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της αξιολόγησης στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά υπάρχει μια σχεδόν καθολική αντίδραση των εκπαιδευτικών στην καθιέρωση της αξιολόγησης στον επαγγελματικό τους χώρο. Μήπως η προϊστορία της στη χώρα μας εξηγεί και δικαιολογεί αυτή την αντίδραση;

Σ' αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να προβούμε σε μια ιστορική αναδρομή στα συστήματα εποπτείας και αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, που υλοποιήθηκαν με κύριους φορείς δράσης τον Επιθεωρητή και τον Σχολικό Σύμβουλο. Το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τις θεσμικές ρυθμίσεις και τις διαδικασίες με τις οποίες οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική που σχετίζεται με την εποπτεία, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων.

## 1.2 Επιθεωρητισμός

Η ιστορία του επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ξεκινά από το 1834, (Νόμος 6-2-1834 «Περί λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων»). Ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε από τους βασικότερους θεσμούς στον διοικητικό, πειθαρχικό και

εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης για σχεδόν εκατόν πενήντα χρόνια (από τη σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι και το 1982). Δίκαια, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, ως «ο μακροβιότερος θεσμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 43).

Από ιστορικής σκοπιάς στην πρώτη φάση (1834-1895) διορίζονται οι πρώτοι επιθεωρητές και συστήνονται οι επιθεωρητικές επιτροπές. Στη δεύτερη φάση (1895-1930) καθορίζεται το εποπτικό συμβούλιο, θεσπίζεται ο επιθεωρητής Β΄ και ο νομαρχιακός επιθεωρητής, καθιερώνονται οι εκθέσεις αξιολόγησης και η μονιμότητα των επιθεωρητών. Στην τρίτη φάση (1930-1967) κυριαρχεί η διαδικασία διορισμού των επιθεωρητών με καθαρά πολιτικά κριτήρια. Στην τέταρτη φάση (1967-1974), επιβάλλεται στην Ελλάδα η στρατιωτική δικτατορία και όπως είναι φυσικό αυξάνονται οι θέσεις των επιθεωρητών. Στην τελευταία φάση (1974-1982), τα χρόνια της μεταπολίτευσης οδηγούν στην οριστική κατάργηση του θεσμού (Παναγόπουλος, 2012: 30).

### 1.2.1 Α΄ φάση (1834-1895)

Καθώς συστάθηκε το πρώτο σχολικό σύστημα (Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830), διορίστηκαν και οι πρώτοι επιθεωρητές. Με το διάταγμα 1373/1830 καθορίστηκαν οι αρμοδιότητές τους, που ήταν, μεταξύ άλλων, να επισκέπτονται τα «*Δημόσια Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία*», στα χωριά και στις πόλεις της Πελοποννήσου. Επισημάνθηκε μάλιστα ότι πρέπει να παρουσιάζονται στους δασκάλους «*απροσδοκίτως*» και να παρίστανται στη διεξαγωγή των μαθημάτων, με σκοπό να παρατηρούν τους μαθητές τις δυνατότητές τους και τον τρόπο παράδοσης του εκπαιδευτικού. «*Εάν κάποιος από τους δασκάλους «όχι δι' εθελοκακίαν, αλλά διέλλειψιν γνώσεων ή υλικών μέσων χωλαίνει περί την διδασκαλίαν, θέλει χειραγωγεί αυτών (...)* Όσοι των διδασκάλων νομισθώσιν ανάξιοι διόλου του επαγγέλματός των και ανίκανοι να προσαρμοσθώσι με τα διαταχθέντα δι' αμάθειαν ή εθελοκακίαν, θέλει πέμπει αμέσως κατάλογον ονομαστικόν τούτων εις την Κυβέρνησιν» (Μήλα, 2008: 8).

Με τον νόμο «Περί λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων» (ΦΕΚ 11/3-3-2-1834) προβλεπόταν η σύσταση επιθεωρητικών επιτροπών για την οργάνωση και τον έλεγχο των σχολείων. Στα άρθρα 53-55 εισάγεται ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων. Στις αρμοδιότητες του ήταν η διεύθυνση του

Διδασκαλείου, στο οποίο καταρτίζονταν οι δάσκαλοι, η εποπτεία των σχολείων, τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ο πειθαρχικός έλεγχος προς τους εκπαιδευτικούς (Καραφύλλης, 2010). Από το 1864, λόγω της σταδιακής ενσωμάτωσης νέων περιοχών στο Ελληνικό κράτος (π.χ. Επτάνησα, Θεσσαλία), καθιερώνεται ο θεσμός του έκτακτου επιθεωρητή με αποκλειστική ευθύνη την καταγραφή των προβλημάτων των σχολείων και όχι την εποπτική ή πειθαρχική επιστασία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η παρεχόμενη εκπαίδευση εκείνη την περίοδο ήταν εξαιρετικά υποβαθμισμένη, αφού το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλό και εργαζόνταν με το φόβο της τιμωρίας και των απολύσεων, καθώς στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα άρχισαν ήδη να διαφαίνονται οι πολιτικές και πελατειακές εξαρτήσεις.

Σταδιακά, από το 1842 μέχρι το 1895 μέσα από διάφορα νομοθετήματα εδραιώνεται ο «Επιθεωρητισμός». Χαρακτηριστικά ο Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Αυγερινός υποβάλει νομοσχέδιο το 1880, στο οποίο αναφέρει ότι «*ο Επιθεωρητής είναι η μόνη εγγύησης της ακριβούς εφαρμογής των σχολικών νόμων και της ευρύθμου των σχολείων και κανονικής κινήσεως...*». Στην ίδια λογική και το νομοσχέδιο του Υπουργού Παιδείας Θεοτόκη το 1889, όπου οι επιθεωρητές, ανάμεσα στα πολλά και αυξημένα καθήκοντα που ενίσχυαν τη δύναμή τους (διεκπεραίωση μισθοδοσίας, έγκριση αναρρωτικών αδειών), «*επιβλέπουσιν την διαγωγή των διδασκόντων*» και «*προτείνουνσι τω εκπαιδευτικώ τω συμβουλίω τους παντοίους προβιβασμούς των δημοδιδασκάλων*» (Μήλα, 2008: 10).

### **1.2.2 Β' φάση (1895-1930)**

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα δημιουργήθηκε η ανάγκη αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης, λόγω των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, όπως η διεύρυνση των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και η ανάπτυξη του χρηματοοικονομικού συστήματος με την εισροή δανείων και κεφαλαίων από το εξωτερικό. Οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν απαιτούσαν εκπαιδευτικούς τίτλους. Έτσι, πραγματοποιήθηκε η πρώτη μεγάλη προσπάθεια ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης το 1895 με τον νόμο ΒΤΜΘ' (Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895). Ο Καραφύλλης (2010: 16) θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε το βασικό «πυλώνα» της πρώτης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη νεοελληνική εκπαίδευση και ότι «ασχολήθηκε εκτενώς με το

θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές», καθιερώνοντας τις εκθέσεις αξιολόγησης.

Με το άρθρο 40 του νόμου ΒΤΜΘ΄ διορίστηκε μόνιμος επιθεωρητής σε κάθε νομό (Νομαρχιακός Επιθεωρητής Α΄ τάξης), ο οποίος εκπροσωπούσε ουσιαστικά το Εποπτικό Συμβούλιο στις επαφές με το Υπουργείο Παιδείας, με τις άλλες δημόσιες αρχές και τους πολίτες. Επιπλέον ήταν υποχρεωμένος να επιθεωρεί κάθε εξάμηνο τα δημοτικά σχολεία κάθε τύπου έχοντας στην αρμοδιότητά του καθήκοντα διοικητικά και εποπτικά, να προσδιορίζει τις θέσεις για την ανοικοδόμηση διδακτηρίων, να ασκεί πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους και να εφαρμόζει προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων κατά τις θερινές διακοπές (Ιορδανίδης 2004: 2-3).

Με το Διάταγμα 13-01-1896 (Φ.Ε.Κ. 5/16-1-1986) δημιουργήθηκαν θέσεις νομαρχιακών επιθεωρητών Β΄ τάξης, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ως βοηθοί των νομαρχιακών επιθεωρητών. Τα καθήκοντά τους ήταν παρόμοια με των νομαρχιακών επιθεωρητών. Επιπλέον στις αρμοδιότητές τους, ήταν να παρακολουθούν το δάσκαλο την ώρα της διδασκαλίας, να πραγματοποιούν υποδειγματικές διδασκαλίες, όταν το θεωρούσαν απαραίτητο, να συμβουλεύουν και να παρέχουν καθοδηγητική υποστήριξη στους δασκάλους. Ακόμα να επιπλήττουν τους δασκάλους που κατά την κρίση τους ήταν αδιάφοροι και να καταγγέλλουν στους νομαρχιακούς επιθεωρητές εκείνους στους οποίους έπρεπε να επιβληθεί κάποια ποινή για τη συμπεριφορά τους (Ιορδανίδης, 2004).

Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ θεωρητικά εισάγει την αποκέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση και για αυτό στην αρχή θεωρήθηκε ιδανικός. Όμως, η αποκεντρωτική πολιτική μαζί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποδοκιμάστηκαν από τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής του, εξαιτίας της μεγάλης εξουσίας του επιθεωρητή. Μια νέα προσπάθεια βελτίωσης των ελεγκτικών μηχανισμών στην εκπαίδευση έγινε επί Πρωθυπουργίας του Ελ. Βενιζέλου, με την ψήφιση του νόμου Γώκη 3828/1911. Με το άρθρο 1, ιδρύθηκε το Κ.Ε.Σ.Δ.Ε (Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης), με αρμοδιότητα τον έλεγχο του έργου των επιθεωρητών, προκειμένου για πρώτη φορά να περιοριστούν τυχόν αυθαιρεσίες τους (Καραφύλλης, 2010). Ωστόσο, με τον ίδιο νόμο η άσκηση διοίκησης και εποπτείας συγκεντρώνεται στους επιθεωρητές οι οποίοι καθίστανται πλέον «εντολοδόχοι» του Υπουργείου και αφαιρείται από τα τοπικά συλλογικά όργανα (Παναγόπουλος, 2012: 32).

Το 1914, ο νόμος 240/1914 κατήργησε τη διάκριση των επιθεωρητών α΄ και β΄ τάξης. Η Δημοτική Εκπαίδευση διαιρέθηκε σε 66 Περιφέρειες, οι οποίες

κατανεμήθηκαν σε 12 Γενικές Επιθεωρήσεις. Σε κάθε Περιφέρεια διορίστηκε ένας επιθεωρητής στην αρμοδιότητα του οποίου πέρασε και η θεώρηση μισθοδοτικών καταστάσεων και η έκδοση ενταλμάτων πληρωμής των δασκάλων. Τρία χρόνια αργότερα με τον νόμο 826/1917 ορίζονται 2 θέσεις ανώτερων εποπτών Δ.Ε. που παρακολουθούσαν όλα τα προβλήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και καθοδηγούσαν το προσωπικό με στόχο τη βελτίωσή της (Ιορδανίδης, 2004). Στο ίδιο πνεύμα συνέχισε ο θεσμός του επιθεωρητή μέχρι και το 1929, ο οποίος λειτούργησε ως αυταρχικός και εξουσιαστικός φορέας ελέγχου της λειτουργίας των δασκάλων (Παναγόπουλος, 2012: 33).

### 1.2.3 Γ' φάση (1930-1967)

Το 1930 επιδιώχθηκαν σημαντικές αλλαγές με τον νόμο 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαίδευσης». Θεσπίζεται το «Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο», ενώ για πρώτη φορά καταδεικνύεται η αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης των επιθεωρητών. Επίσης, αναδείχτηκε το βασικό αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών για διαχωρισμό του παιδαγωγικού – καθοδηγητικού ρόλου από το διοικητικό έργο των επιθεωρητών, προσδοκώντας πως με αυτό τον τρόπο θα απαλλαγούν από την πίεση και τον συνεχή έλεγχο. Διαχωρισμό αρμοδιοτήτων πρότειναν και ορισμένοι επιθεωρητές, όπως ο Φώτιος, στο συνέδριο των επιθεωρητών το 1930, επικαλούμενοι τον αυξημένο όγκο διοικητικής εργασίας, τη γραφειοκρατία, τον έλεγχο στη διαχείριση των Σχολικών Επιτροπών, την εποπτεία και φροντίδα για τη βελτίωση της εργασίας πολλών σχολείων, που ήταν συγκεντρωμένα σε έναν μόνο πρόσωπο. Ωστόσο, λίγοι επιθεωρητές συμφώνησαν με την πρόταση αυτή, διότι επικράτησε η συντηρητική άποψη ότι ο διαχωρισμός θα φέρει μείωση του κύρους της εποπτείας και υποβιβασμό του ρόλου τους (Φίλος, 1984).

Το δικτατορικό καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου 1936 κατήργησε τη στοιχειώδη μορφή αποκέντρωσης που είχε επιτευχθεί. Μέσω των αναγκαστικών νόμων 767/1936 και 2180/1937 θεσμοθετήθηκαν πολυπρόσωπα συμβούλια που επέτρεπαν στον Υπουργό Παιδείας να ασκεί τον έλεγχο στην εκπαίδευση κάθε στιγμή. Τα σχολεία της χώρας κατανεμήθηκαν σε 100 εκπαιδευτικές περιφέρειες, που η καθεμία είχε επόπτη, έναν επιθεωρητή, ο οποίος επέβλεπε τα σχολεία της περιφέρειάς του και ασκούσε πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς (Ιορδανίδης, 2004).



Την περίοδο 1930-1959 παρατηρείται μια σχετική στασιμότητα στα εκπαιδευτικά θέματα. Μοναδικές εξαιρέσεις είναι αυτές του 1948, έτος ιδρύσεως του Κεντρικού Διοικητικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Εκπαιδύσεως (Κ.Δ.Γ.Σ.Ε.) με πειθαρχικές, διοικητικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες και του 1952, έτους ιδρύσεως των Περιφερειακών Συμβουλίων με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Η εποχή αυτή χαρακτηρίζεται από την κορύφωση του ελέγχου της νομιμοφροσύνης των εκπαιδευτικών, της ιδεολογικής και κοινωνικής καταπίεσης, και την καθιέρωση του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων που δημιούργησαν ένα σκληρό, αυταρχικό διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 265-267). Με τον νόμο 4379/1964 (20-10-1964, Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964, άρθρο 20) οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και οι οργανικές θέσεις των επιθεωρητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης διπλασιάστηκαν. Με αυτό τον τρόπο, η πολιτική ηγεσία επεδίωξε την τόνωση του θεσμού των επιθεωρητών και τη μείωση των προβλημάτων που προκαλούσε η άσκηση από το ίδιο πρόσωπο διοικητικών και εποπτικών καθηκόντων, για την καλύτερη άσκηση της εποπτείας (Ιορδανίδης, 2004).

#### **1.2.4 Δ' φάση (1967-1974)**

Η δικτατορία της 21<sup>ης</sup> Απριλίου 1967 επέφερε μεταβολές στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Με το νόμο 651/1970, θεσμοθετήθηκαν πολλά εποπτικά όργανα τα οποία συνέβαλαν στην ενίσχυση του συγκεντρωτισμού. Για πρώτη φορά καθιερώνεται η αξιολόγηση των δασκάλων και από τον Διευθυντή του σχολείου, στα καθήκοντα του οποίου περιλαμβάνεται και σύνταξη εκθέσεων υπηρεσιακής επίδοσης του προσωπικού. Η χώρα διαιρέθηκε σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, η καθεμία από τις οποίες είχε υπεύθυνο επόπτη έναν «Εκπαιδευτικό Σύμβουλο», ο οποίος συνεργάζονταν με έναν Γενικό Επιθεωρητή Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Στις υποχρεώσεις του επιθεωρητή ήταν η σύνταξη εκθέσεων υπηρεσιακής επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του, επαγρύπνησης για την «ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος», του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 133348, 04-10-1971, Φ.Ε.Κ. 804/09-10-1971). Την ίδια υποχρέωση επωμίσθησαν και οι επτά αναπληρωτές γενικοί επιθεωρητές, οι οποίοι διορίστηκαν ως βοηθοί των γενικών επιθεωρητών, αναλαμβάνοντας μέρος των

αρμοδιοτήτων τους (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 25918, 14-03-1972, Φ.Ε.Κ. 231/15-03-1972) (Ιορδανίδης, 2004: 3).

### **1.2.5 Ε' φάση (1974-1982)**

Κατά τη μεταπολίτευση δεν σημειώνεται κάποια ουσιώδης μεταβολή στο περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών, παρ' όλη την εδραίωση της δημοκρατίας στη χώρα μας. Με τον νόμο 309/1976, η χώρα διαιρέθηκε σε δεκαπέντε ανώτερες διοικητικές περιφέρειες με προϊστάμενο τον επόπτη. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες αυξήθηκαν σε 240 με αντίστοιχη αύξηση και των οργανικών θέσεων των επιθεωρητών. Οι επιθεωρητές και οι επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι, ενώ παράλληλα ασκούσαν και επιστημονικό-καθοδηγητικό έργο και συνέτασσαν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών. Με τον ίδιο νόμο συγκροτήθηκε το «Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης», το οποίο αποφάνθηκε ότι «κανένας από τους επιθεωρητές που επελέγησαν με το Νόμο 651/1970 δεν υποστήριξε ηθελημένα το διδακτορικό καθεστώς, με τη δραστηριότητά του». Αυτό έγινε για να ικανοποιηθεί το αίτημα των εκπαιδευτικών για «αποχουντοποίηση» και κάθαρση στον εποπτικό-ελεγκτικό μηχανισμό που λειτούργησε στα χρόνια της δικτατορίας (Ιορδανίδης, 2004: 3).

### **1.3 Κριτική αποτίμηση**

Από τη μελέτη της μακρόχρονης διαδρομής του επιθεωρητή στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, διαπιστώνεται η σημαντικότητα του θεσμού και ο βασικός του ρόλος στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο θεσμός του επιθεωρητή επηρεαζόταν από τις πολιτικές εναλλαγές και τις συνεχείς νομοθετικές μεταβολές, που χαρακτήριζαν την ελληνική εκπαίδευση. Κάθε φορά που μια νέα πολιτική δύναμη έπαιρνε την εξουσία, άλλαζε τους πίνακες των Επιθεωρητών, ώστε να είναι εγγυημένη τόσο η εκπροσώπηση της στις περιφέρειες με τους δικούς της ανθρώπους όσο και η υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάποιες φορές μάλιστα τοποθετούνταν ως επιθεωρητές άτομα που δε διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα. Τις περισσότερες φορές ο έλεγχος εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο, καθώς ελεγχόταν ο ιδεολογικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού, όπως αυτός εκφράζονταν μέσα από την άσκηση των υπηρεσιακών του καθηκόντων αλλά και από τη συμπεριφορά του.

Οι επιθεωρητές πραγματοποιούσαν την επιθεώρηση και συνέτασσαν έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας του δασκάλου με την οποία γινόταν η αξιολόγησή του. Η επιθεώρηση και η έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, προσέδιδαν στον επιθεωρητή μια αίσθηση αυθεντίας και κύρους και έναν ρόλο δυναμικό και αδιαμφισβήτητο. Εξάλλου, ήταν εντεταλμένοι από την πολιτεία, να ασκεί παράλληλα διοικητικό και εποπτικό έργο. Η αδυναμία του όμως συχνά να ανταπεξέλθει στο πλήθος των αρμοδιοτήτων που συγκέντρωνε στο πρόσωπό του, τον ανάγκαζε να επικεντρώνεται στο διοικητικό-ελεγκτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης και να παραμελεί το παιδαγωγικό, επιστημονικό του έργο.

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του στην υλοποίηση της σχολικής γνώσης ήταν ρόλος «ελέγχου και αξιολόγησης της σχολικής εργασίας και ιδιαίτερα της διδακτικής διαδικασίας» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 74). Οι εκθέσεις του, που συνήθως προέκυπταν από μια δίωρη παρακολούθηση μαθημάτων του εκπαιδευτικού, συχνά μετά από αιφνίδιες επισκέψεις, έκριναν συνήθως τους εκπαιδευτικούς υποκειμενικά και αυστηρά και καθόριζαν σε σημαντικό βαθμό το υπηρεσιακό και οικονομικό τους μέλλον. Πολλές φορές εκπαιδευτικοί διώχτηκαν άδικα από τους επιθεωρητές, ταπεινώθηκαν ως επιστήμονες και ταλαιπωρήθηκαν ως άτομα και ως προσωπικότητες.

Ο θεσμός του επιθεωρητή έτσι όπως λειτούργησε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο καλή διάθεση και αν διέθετε, υπερκεράστηκε από τις απαιτήσεις των αλλαγών και τις επίμονες εντάξεις του στο πνεύμα και στις δυνάμεις ενός επιστημονικού πολιτικού και κοινωνικού συντηρητισμού. Ο επιθεωρητής δεν στάθηκε δίπλα στον εκπαιδευτικό, αρωγός στο διδακτικό του έργο να τον νουθετήσει πως θα προωθήσει την ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση, την «παραδοχή» του άλλου, την παιδευτική και κοινωνική εντιμότητα, να δείξει πώς το ανθρώπινο αυτό υλικό μέσα στο σχολικό χώρο θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες του και τη «δημιουργική δραστηριότητά του» ώστε να βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού και όχι του «ατομικιστού» ανθρώπου (Φράγκος, 1985: 35-36).

Οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε και επιβλήθηκε ο «επιθεωρητισμός» στην Ελλάδα και ο ρόλος που αυτός επιτέλεσε («κανονικοποίηση», επιτήρηση και συμμόρφωση), δημιούργησαν ένα φορτισμένο αρνητικά κλίμα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, συνδεδεμένο με παραστάσεις ελέγχου, νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών. Αυτό οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να εναντιωθούν στο θεσμό και με τη στήριξη της Δ.Ο.Ε, μέσα από

γενικές συνελεύσεις και ψηφίσματα έκαναν μεγάλες προσπάθειες για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Στην 1<sup>η</sup> μεταδιδακτορική Συνέλευση της η Δ.Ο.Ε., αποφάσισε ότι πρέπει να αγωνιστεί ανυποχώρητα για την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή τον οποίο χαρακτήριζε «ως απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και της αλλοτρίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων και του παιδευτικού ρόλου του σχολείου» (Διδασκαλικό βήμα, 1979). Έτσι, προετοιμάστηκε το κλίμα που οδήγησε στην αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου και στη θέσπιση του Συμβούλου Εκπαίδευσης που θα καθοδηγούσε τον εκπαιδευτικό στο έργο του.

#### 1.4 Σχολικός σύμβουλος

Το 1981, η νεοσύστατη τότε κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ, επιχείρησε αναδιάρθρωση στην διοίκηση και στην εποπτεία της εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας, με τη υπ' αριθμόν 3517/Δ1550/15-01-1982 εγκύκλιό του περιόρισε τα εποπτικά καθήκοντα των επιθεωρητών στη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων μόνο για τις εντελώς απαραίτητες περιπτώσεις, οι οποίες και αναφέρονταν ρητά (Κάτσικας κ.α., 2007: 94). Ένα χρόνο αργότερα ψηφίστηκε ο ν. 1304/82 με τον οποίο καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και θεσπίστηκαν δύο νέοι θεσμοί. Ο σχολικός σύμβουλος με τομέα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και ο προϊστάμενος εκπαίδευσης με διοικητικά και πειθαρχικά καθήκοντα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με αυτό τον τρόπο ικανοποιήθηκαν τα αιτήματα των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, που ζητούσαν την πλήρη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ένα από τα βασικά τους αιτήματα ήταν ο διαχωρισμός διοικητικών και επιστημονικών – παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων, καθώς ο συνδυασμός τους τα προηγούμενα χρόνια στο πρόσωπο του επιθεωρητή, κρίθηκε αναποτελεσματικός. Ο Φράγκος (1981) αναφέρει ότι η «η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του με μια νέα δομή ρυθμιστικής και όχι διοικητικής-εξουσιαστικής υφής, το σχολικό σύμβουλο, αποτελεί αναμφισβήτητα εκπαιδευτική σύλληψη και κατάκτηση του συνδικαλιστικού χώρου».

Στην εισηγητική έκθεση του νόμου 1304/82 φαίνεται καθαρά η προσπάθεια των συντακτών να ξορκίσουν το παρελθόν και κάθε τι αρνητικό, θύμιζε τον

επιθεωρητισμό. Ο θεσμός παρουσιάστηκε ως «το κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος» και έφερε μεγάλες προσδοκίες στο εκπαιδευτικό σώμα για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων του (Παμουκτσόγλου, 2003: 58). Στα άρθρα 1-4 αναφέρεται ότι το σημαντικότερο σημείο του νόμου είναι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ως στελέχους: α) επιφορτισμένου αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες που καθοδηγούν και παράγουν την εκπαιδευτική πράξη, β) που επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση αυτού ακριβώς του έργου, γ) υπηρετεί το έργο αυτό με θητεία όσο η προσφορά του κρίνεται στον απαιτούμενο υψηλό βαθμό επωφελής.

Ο όρος σχολικός σύμβουλος επιλέχτηκε συνειδητά από τον Τουλούπη εκ μέρους της ΔΟΕ, ο οποίος αιτιολογώντας αυτή την επιλογή του υποστήριξε πως: «προτίμησα τον όρο σχολικός και όχι παιδαγωγικός σύμβουλος που πρότειναν οι μεταρρυθμιστές ορισμένων ευρωπαϊκών χωρών, γιατί στη δική μας πραγματικότητα το ζητούμενο δεν ήταν ο θεωρητικός των παιδαγωγικών βιβλίων και συνταγών, που βρίσκεται σε τέλεια διάσταση με τη σχολική πράξη, την υποτιμάει και την αγνοεί, αλλά ο δάσκαλος που είναι δοσμένος στην αγάπη, τη δουλειά και τον κόσμο του σχολείου, αυτός που ζει σαν αδιάσπαστη ενότητα τη θεωρία και την πράξη και με τη συμβουλή του μπορεί να συμβάλει στην προκοπή του σχολείου» (Τουλούπη 1985: 304-305).

### **1.5 Σχολικός σύμβουλος και αξιολόγηση**

Τα μεταρρυθμιστικά μέτρα εκείνης της περιόδου συνάντησαν την ευρεία αποδοχή και υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας και του συνδικαλιστικού της οργάνου της ΔΟΕ. Εξέφρασαν το χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από κάθε είδους αστυνόμευση και αυταρχισμού, που επέβαλε ο επιθεωρητισμός των προηγούμενων χρόνων. Δημιούργησαν μεγάλες προσδοκίες στη βάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πίστευαν ότι ο σχολικός σύμβουλος, σαν πρώην δάσκαλος, θα διακατέχεται από σεβασμό, πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης για τα καθημερινά τους προβλήματα. Στις γενικές συνελεύσεις του κλάδου τονίζονταν ο συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου, ενώ καμία αναφορά δε γινόταν σε έννοιες όπως εποπτεία, έλεγχος ή αξιολόγηση.

Η θερμή αυτή αποδοχή, ωστόσο, θα σκοντάψει γρήγορα στην προσπάθεια της Πολιτείας να καθιερώσει σύστημα αξιολόγησης και απόδοσης λόγου του

εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, προκειμένου να εναρμονιστεί στις επιταγές και στα πρότυπα εκπαιδευτικών συστημάτων σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η αξιολόγηση, εξ αρχής θα συνδεθεί με το πρόσωπο του σχολικού συμβούλου, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, στις αρμοδιότητες του, εκτός από την επιστημονική, παιδαγωγική καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι και η συμμετοχή του στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Έκτοτε η αξιολόγηση εξελίχτηκε σε «ακανθώδες» ζήτημα, που δημιούργησε αντιπαραθέσεις ανάμεσα στο εκάστοτε κυβερνών σχήμα και στο εκπαιδευτικό σώμα. Σαν αποτέλεσμα αυτών των αντιπαραθέσεων, παρατηρείται τα τελευταία τριάντα χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μία παγκόσμια πρωτοτυπία. Θεσπίζονται μηχανισμοί αξιολόγησης που καθίστανται ανενεργοί ή αντικαθίστανται από άλλους χωρίς ποτέ να εφαρμόζονται (Παμουκτσόγλου, 2003: 61).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να παρακολουθήσουμε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών συμβούλων σε σχέση με την αξιολόγηση, μέσα από τους Νόμους, τα Προεδρικά Διατάγματα και τις Υπουργικές Αποφάσεις, όπως θεσπίστηκαν από την εκάστοτε πολιτική εξουσία, από το 1982 μέχρι σήμερα. Η μελέτη του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς συνδέεται στενά με την περιπετειώδη διαδρομή που ακολούθησε η διαδικασία της αξιολόγησης τα τελευταία τριάντα χρόνια, στη χώρα μας. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών και της επιστημονικής κοινότητας ίσως μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το λόγο για τον οποίο δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, από την κατάργηση του επιθεωρητισμού έως σήμερα.

### **1.5.1 Ο νόμος 1304/1982**

Με τον νόμο 1304/07-12-1982 εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου έργο του οποίου είναι η επιστημονική, παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 61). Ο σχολικός σύμβουλος σε αντίθεση με τον επιθεωρητή «παύει να είναι απλός διεκπεραιωτής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων. Αντίθετα, μετατρέπεται σε έναν υπεύθυνο συνεργάτη στο επιστημονικό

και παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αποτελεί σύνδεσμο για παιδαγωγικά θέματα μεταξύ του σχολείου και των κεντρικών υπηρεσιών» (Φράγκος 1985: 260). Στο άρθρο 1 (παρ 2) ορίζονται τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων που αφορούν στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, στον σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και - κατά περίπτωση- στα αρμόδια συλλογικά όργανα. Ο νέος αυτός θεσμός, όμως, παρά το θετικό έργο που πρόσφερε στα πρώτα χρόνια τουλάχιστον της εφαρμογής του, με την πάροδο του χρόνου αμφισβητήθηκε, αφού δεν επιτράπη στους συμβούλους να διενεργήσουν οποιαδήποτε αξιολόγηση (Κάτσικας κ.α., 2007: 94).

### **1.5.2 Προεδρικά Διατάγματα 277/1984 και 214/1984**

Ακολουθούν δύο σχετικά Προεδρικά Διατάγματα κατά ορισμού του παραπάνω νόμου. Στο Π.Δ 277/1984, ορίζεται η σύσταση και συγκρότηση του Συμβουλίου Επιλογής των σχολικών συμβούλων, η διαδικασία επιλογής τους, ο τρόπος εκτίμησης των γραπτών εργασιών τους, του συγγραφικού τους έργου, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησής τους. Προβλέπονται, τέλος, θέματα πειθαρχικού ελέγχου των σχολικών συμβούλων, σε περίπτωση παραβάσεων ή πλημμελούς άσκησης των καθηκόντων τους. Στο συγκεκριμένο Π.Δ φαίνεται εξαρχής η διάθεση τη Πολιτείας να υποβάλει σε αξιολογική κρίση και έλεγχο τους ανθρώπους που πρόκειται να γίνουν αξιολογητές των εκπαιδευτικών.

Με το Π.Δ 214/1984 προσδιορίζονται αναλυτικότερα οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων. Εκτός των άλλων αναφέρονται η συνεργασία με τους Διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό κάθε σχολείου της περιοχής, αποβλέποντας στην ομαλή και απρόσκοπτη πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής εργασίας καθώς και στην προώθηση νέων τρόπων και προτάσεων για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (άρθρο, μόνο, παρ. 1). Επίσης, στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αξιολογούν τα αποτελέσματα της σχολικής χρονιάς και κάνουν παρατηρήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και στα διδακτικά βιβλία, τις οποίες υποβάλλουν με συνοπτική έκθεση στο Υπουργείο Παιδείας και στο ΚΕΜΕ (παρ. 13). Ωστόσο και αυτή η έκθεση, όπως και κάθε άλλη προσπάθεια αξιολόγησης, παρέμεινε στους τύπους και ποτέ δεν

χρησιμοποιήθηκε από τους αρμόδιους φορείς για βελτίωση ή αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **1.5.3 Ο νόμος 1566/1985**

Ο νόμος 1566/85 χαρακτηρίστηκε ως νόμος «πλαίσιο», διότι στόχευε στη συνολική αναδιάρθρωση της διοίκησης και της εποπτείας της εκπαίδευσης. Με το συγκεκριμένο νόμο ρυθμίζονται πολλά θέματα που αφορούν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και την Επιστημονική - Παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Όσο αφορά τους Σχολικούς συμβούλους δε διαπιστώνονται σημαντικές αλλαγές. Εκείνο που αξίζει να παρατηρήσουμε είναι ότι στα Συμβούλια Επιλογής για την ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων συμμετέχει πλέον και ένας αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών (άρθρο 57, παρ. 4). Μ' αυτό τον τρόπο διαφαίνεται η διάθεση της Πολιτείας για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και διαφάνεια, αλλά και για την ικανοποίηση των συνδικαλιστικών θέσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο νόμο δεν γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρά μόνο στον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης (άρθρο 11, Παράρτημα 2).

### **1.5.4 Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1987-1988**

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, επανέρχεται στο προσκήνιο το 1987 από τον τότε Υπουργό Παιδείας, Αντώνη Τρίτση. Καταρτίζεται για τον λόγο αυτό σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος και για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» που παράγεται σ' όλα τα επίπεδα. Μετατοπίζεται έτσι το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην έννοια του εκπαιδευτικού έργου, του οποίου ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα σημαντικό υποσύνολο (Παπακωνσταντίνου, 1993: 21· Αθανασούλα-Ρέππα, 2007: 42). Το άρθρο 3 του σχεδίου προέβλεπε στην αρχή κάθε σχολικού έτους να γίνεται προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα έκανε αποτίμηση των πεπραγμένων με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου. Παράλληλα, εισάγεται η έννοια της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού (άρθρο 4), η οποία συνοδεύομενη από εισηγητικά αξιολογικά σημειώματα του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή



θα αποτελούσαν τη βάση για την αξιολόγησή του. Στα σημειώματα αυτά θα αξιολογούνταν η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η διδακτική του ικανότητα και η συμμετοχή του στην οργάνωση της σχολικής ζωής (άρθρο 4, παρ. 2γ).

Το συγκεκριμένο σχέδιο, ωστόσο, αλλά και αυτό που ακολούθησε το 1988, στο οποίο γίνεται, επίσης, μια σοβαρή προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας να δώσει στην αξιολόγηση επιστημονικό και συναινετικό χαρακτήρα δεν υλοποιήθηκαν ποτέ. Ακόμη και το γεγονός ότι προβλέπονταν συμμετοχή εκπρόσωπου του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης, δε στάθηκε ικανό να κάμψει τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων και των τοπικών συλλόγων. Τελικά το Υπουργείο Παιδείας απέσυρε τα παραπάνω σχέδια ύστερα από πίεση της ΟΛΜΕ, η οποία ισχυρίστηκε ότι παρ' όλη τη διαφορετική προσέγγιση του θέματος (αλλαγή ορολογίας και σχεδιασμού), η αξιολόγηση αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς, αφήνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία στο «απυρόβλητο», και έδινε στους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές σημαντική εξουσία, που θα οδηγούσαν σε όρους υποταγής σ' αυτούς» (Κάτσικας κ.α., 2007: 100-103).

### **1.5.5 Προεδρικό Διάταγμα 320/1993**

Το υπουργείο Παιδείας επαναφέρει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το 1993, με την ψήφιση του Π.Δ. 320/93, με τα οποία θεσμοθετήθηκαν πολλές από τις λεπτομέρειες του αξιολογικού προτεινόμενου συστήματος. Συγκεκριμένα στο άρθρο 1 (παρ. 1), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης ,γενικά», ενώ ως σκοπός της αξιολόγησης ορίζεται «η διαρκής βελτίωση του παρερχομένου έργου» (παρ. 2). Με το άρθρο 2 περιγράφεται η διαδικασία προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, το διδακτικό προσωπικό έπρεπε να υποβάλει έκθεση στο σχολικό σύμβουλο, η οποία μαζί με τις προσωπικές παρατηρήσεις του, θα υποβάλλονταν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για περαιτέρω έρευνα, αξιολόγηση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό (παρ. 1, 2, 3). Τέλος στο άρθρο 3 αναφέρεται ρητά ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα γίνεται «απ' τον οικείο σχολικό σύμβουλο και απ' το διευθυντή της σχολικής μονάδας» και εξηγείται αναλυτικά ο

τρόπος της αξιολόγησης απ' τον καθένα. Σύμφωνα με αυτό ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί, με βαθμολόγηση σε κλίμακα 10 ως 50 μόρια, την υπερεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία – επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές.

Ο τότε Υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς, φαίνεται τόσο αποφασισμένος να εφαρμόσει το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης, ώστε προχώρησε και στην ίδρυση Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έργο του οποίου ήταν η έκδοση συγγραμμάτων σχετικά με θέματα αξιολόγησης. Επίσης, με τον νόμο 2327/95, ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το οποίο αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (άρθ. 2, παρ.1). Παρόλο το λεπτομερή και προσεχτικό σχεδιασμό του όλου εγχειρήματος, από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας και αυτή η προσπάθεια θα συναντήσει τις έντονες αντιδράσεις της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ, που ισχυρίζονται πως το ΠΔ αποτελεί «στροφή στον επιθεωρητισμό», καθώς καθιστά τους διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους αξιολογητές των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους απεριόριστες εξουσίες. Τελικά το Νοέμβριο του 1994 ο τότε Υπουργός Παιδείας Δ. Φατούρος ανέστειλε την εφαρμογή του συγκεκριμένου διατάγματος, με πρόσχημα την αναμόρφωσή του.

### **1.5.6 Ο νόμος 2525/1997**

Το 1997 στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνεται και πάλι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Επί υπουργίας του Γ. Αρσένη, και εν μέσω αντιδράσεων ψηφίστηκε ο νόμος 2525/97, ο οποίος, μεταξύ άλλων, προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 8). Ως αντικείμενο αξιολόγησης ορίζεται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Περιφερειακό επίπεδο (παρ. 3). Η αξιολόγηση ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων, τους σχολικούς συμβούλους και ένα σώμα 400 μονίμων αξιολογητών (ΣΜΑ). Σε εφαρμογή των διατάξεων του παραπάνω νόμου υπογράφηκε η υπουργική απόφαση

Δ2/1938/26-2-98 με θέμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» και το ΠΔ 140/8-5-98, με το οποίο ολοκληρώνεται το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό το πλαίσιο καθορίζονται, μεταξύ άλλων, ο χρόνος, το περιεχόμενο, ο τύπος και ο φορέας υλοποίησης της αξιολόγησης.

Για την εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό των σχολικών συμβούλων, καθώς και για τον προσδιορισμό των καθηκόντων των Σ.Μ.Α, συστήνεται Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. (Ε.Α.Σ.Μ) . Αξιολόγηση προβλέπεται και στον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών, με γραπτό διαγωνισμό , μέσω Α.Σ.Ε.Π. Ο τύπος αξιολόγησης που προτείνει ο 2525/1997 είναι η εξωτερική αξιολόγηση, γιατί διενεργείται από φορείς που δεν ανήκουν στην πλειονότητά τους στη σχολική μονάδα και παράλληλα είναι φορείς διοικητικής εξουσίας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν προβλέπεται σε καμία φάση (Παμουκτσόγλου, 2003: 66). Ο Σολομών (1998: 19), ισχυρίζεται ότι πρόκειται για ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης με «τη συγκρότηση ενός σταθερού μηχανισμού αμετακίνητων, μεταλλαγμένων επιθεωρητών με ανεξέλεγκτες εξουσίες χωρίς τη διευκρίνιση των χρόνων, των τρόπων και των μεθόδων».

Ο νόμος αυτός δεν έγινε δεκτός από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, υπήρξαν εντονότερες αντιδράσεις και συνδικαλιστικές κινητοποιήσεις. Οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών στόχευαν κυρίως, στον τρόπο διορισμού στην εκπαίδευση, που όμως επικράτησε και εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα και στον τρόπο αξιολόγησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, που δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Το όλο σύστημα χαρακτηρίστηκε ως «αυταρχικό σύστημα ελέγχου» και οι συνδικαλιστικοί φορείς ανέτρεψαν κάθε προσπάθεια εφαρμογής του (Παμουκτσόγλου, 2003: 67).

### **1.5.7 Ο νόμος 2986/2002**

Με τον Νόμο 2986/2002 καταργείται μετά από εντονότερες κριτικές το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Ξωχέλλης, 2006: 145-146). Ταυτόχρονα, ιδρύονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Ορίζονται οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης με έδρα την Περιφερειακή Διεύθυνση και έργο το συντονισμό και την αξιολόγηση των σχολικών συμβούλων. Με το άρθρο 4, καθορίζεται εκ νέου η αξιολόγηση τόσο του

εκπαιδευτικού έργου, όσο και των εκπαιδευτικών και τονίζεται η συμβολή της στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης (παρ. 1). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία προσδιορίζεται ως έργο των σχολικών μονάδων, ανατίθεται σε δύο φορείς: α) Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), το οποίο αναλαμβάνει να αναπτύξει και να εφαρμόσει πρότυπους δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που συντάσσονται από τους συλλόγους διδασκόντων και τέλος υποβάλλει ετήσια έκθεση αξιολόγησης στο Υπουργείο Παιδείας. β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το οποίο αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με διπλό στόχο, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ψαχαρόπουλος, 2003: 118).

Στην ουσία ο Ν. 2986/2002 περιλαμβάνει μια ιεραρχική μορφή αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και το σχολικό σύμβουλο ως προς το διοικητικό και το παιδαγωγικό έργο αντίστοιχα. Ο διευθυντής του σχολείου από τον προϊστάμενο του γραφείου και το σχολικό σύμβουλο. Ο σχολικός σύμβουλος, από τον περιφερειακό διευθυντή και τον προϊστάμενο επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης κ.ο.κ. (άρθρο 5). Ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε μια προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να επιτύχει μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης και να καθιερώσει αξιόπιστο σύστημα αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου με την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων. Στην πράξη, όμως, προέβλεπε την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και απευθύνονταν κατά προτεραιότητα: α) Σε όσους έπρεπε να μονιμοποιηθούν ή ζητούσαν εξέλιξη. β) Σε όσους επιθυμούσαν να αναλάβουν θέση στελέχους εκπαίδευσης. γ) Στα στελέχη εκπαίδευσης. δ) Στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να αξιολογηθούν. ε) Σε οποιαδήποτε περίπτωση κρινόταν αναγκαία (Παμουκτσόγλου, 2003: 77). Και αυτός ο νόμος είχε την τύχη των προηγούμενων. Εν αναμονή των Προεδρικών Διαταγμάτων και των Υπουργικών Αποφάσεων που θα διευκρίνιζαν τον τρόπο υλοποίησής του, συνάντησε τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων και κατέστη τελικά, ανενεργός.

### **1.5.8 Ο νόμος 3848/2010**

Η ψήφιση του 3848/10 αποτελεί μια ύστατη προσπάθεια από την πλευρά της Πολιτείας για καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο Β΄ αναφέρεται με λεπτομέρεια στα κριτήρια και στις προϋποθέσεις επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών συμβούλων, με την πρόθεση κάθε διαδικασία επιλογής να γίνεται με απόλυτα αξιοκρατικά κριτήρια. Στο άρθρο 32 προβλέπεται ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων (παρ 1). Στην αρχή κάθε σχολικού έτους καταρτίζεται πρόγραμμα δράσης το οποίο αποτιμάται, στο τέλος της χρονιάς με έκθεση όπου καταγράφονται οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν. Επίσης διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης (παρ. 2). Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία συντάσσονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο, στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (παρ. 3).

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γίνεται μια απλή αναφορά στην παράγραφο 7, με παραπομπή στις ισχύουσες διατάξεις, εννοώντας προφανώς τα οριζόμενα από το νόμο 2986/02, όπου περιγράφονταν ο τρόπος αξιολόγησης. Τρία χρόνια μετά, ψηφίστηκε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, που διευκρινίζει τον τρόπο υλοποίησης του συστήματος αξιολόγησης (φορείς, πεδία, τομείς, κριτήρια) που πρόκειται να εφαρμοστεί και στο οποίο θα αναφερθούμε στο τρίτο κεφάλαιο.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ρύθμιση του κεφαλαίου Δ΄, άρθρο 4, όπου για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων (παρ 6).

Τρία και πλέον έτη μετά την ψήφιση του παραπάνω νόμου, δεν ενεργοποιήθηκε αξιολόγηση με τη μορφή που προβλέπεται στο άρθρο 32, αλλά ούτε και ο θεσμός του μέντορα. Η πιλοτική εφαρμογή σύμφωνα με την εγκύκλιο 50313/Γ1/52010 του Υπουργείου Παιδείας ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στην οποία συμμετείχαν πεντακόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κρίθηκε αποσπασματική και αναποτελεσματική και απαξιώθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο νόμος 4024/2011 που ακολούθησε και συνέδεσε τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την ατομική αξιολόγησή του, торπίλισε κάθε διάθεση του εκπαιδευτικού κόσμου να προσαρμοστεί με τα διεθνή δεδομένα και να αποδεχθεί οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης.

## 1.6 Κριτική αποτίμηση

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό και παρά τις όποιες προσπάθειες αποκέντρωσης, η ιεραρχική και γραφειοκρατική δομή παρέμεινε σχεδόν αναλλοίωτη. Ο έλεγχος και η εποπτεία της εκπαίδευσης ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό που τελικά εκχωρήθηκε από την πολιτεία είναι μόνο διαχειριστικές αρμοδιότητες. Η πολιτική εναλλαγή των δύο μεγάλων κομμάτων στην εξουσία (ΠΑΣΟΚ και Ν.Δ) χαρακτηρίζεται από έντονο κομματισμό και ελλειψείς αποφάσεις καθώς η εφαρμογή της μιας κυβερνητικής πολιτικής αναιρεί την προσπάθεια της άλλης. Αυτό σε συνδυασμό με την αδύναμη πολιτική βούληση να συγκρουστεί με τα μικροκομματικά συμφέροντα και τις πελατειακές σχέσεις των εμπλεκόμενων ομάδων, είχε σαν αποτέλεσμα οι νόμοι και τα προεδρικά διατάγματα σχετικά με την αξιολόγηση, να διαδέχονται το ένα το άλλο και τελικά να αποσύρονται κάτω από την πίεση των συνδικαλιστικών φορέων.

Την ικανοποίηση του αιτήματος των εκπαιδευτικών για δραστική αλλαγή από το καθεστώς του επιθεωρητισμού, και το κλίμα ευφορίας και αποδοχής του θεσμού του σχολικού συμβούλου, διαδέχεται ο προβληματισμός και τα ορατά αδιέξοδα ήδη από τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του νέου θεσμού. Από την άλλη η προβλεπόμενη αξιολόγηση εμμένει στον ατομικό της χαρακτήρα και είναι προσανατολισμένη και στοχευμένη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο συνδυασμός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, με τις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, από την πρώτη κιόλας στιγμή καθιέρωσης του νέου θεσμού, δημιούργησε την καχυποψία ότι «το πνεύμα της επιθεωρητικής αξιολόγησης συνεχίζεται ενδεδυμένο με άλλο μανδύα» (Παπαματθαίου 2012: 24). Κατά καιρούς εκφράστηκαν φόβοι, μήπως ο σχολικός σύμβουλος εξελιχθεί σ' ένα νέο επιθεωρητή (Ζαμπέτα, 1994).

Στην πραγματικότητα το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται σε όλα τα νομοθετήματα των τελευταίων τριάντα χρόνων δεν διαφέρει δομικά από το

παραδοσιακό επιθεωρητικό. Απλώς οι αξιολογικές αρμοδιότητες του επιθεωρητή επιμερίζονται σε τρεις θεσμούς (τον διοικητικό προϊστάμενο, τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας), ενώ τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης παραμένουν ίδια ή τροποποιούνται ελαφρώς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 86-87). Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (2003: 117), «η αξιολόγηση μη μπορώντας να απαλλαγεί από την κομματική-κυβερνητική ομπρέλα, αποτέλεσε φόβητρο για τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να γιγαντωθεί η αντίθεσή τους στον θεσμό». Ως εκ τούτου δεν δέχονται τη νέου τύπου αξιολόγηση, γιατί θεωρούν ότι μέσω αυτής θα υπονομευτεί το έργο τους (Μαυρογιώργος, 1983: 14).

Οι σχολικοί σύμβουλοι περιορίζονται στη σύνταξη και κατάθεση μιας συνοπτικής έκθεσης, προς το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στην οποία επισημαίνεται το έργο που συντελέστηκε στην περιφέρεια, τα προβλήματα της περιοχής και προτείνονται σχετικές λύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 44). Οι εκθέσεις αυτές αποσκοπούσαν στην ανάδειξη των καλών πρακτικών αλλά και των προβλημάτων κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας, με σκοπό τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όμως ποτέ δεν αξιοποιήθηκαν συστηματικά. Ουσιαστικά οι σχολικοί σύμβουλοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τον εκπαιδευτικό και ο ρόλος τους, μέχρι και σήμερα, είχε συμβουλευτικό χαρακτήρα με περιορισμένες αρμοδιότητες.

Επιπλέον, ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής των σχολικών συμβούλων συχνά θεωρήθηκαν διαβλητά και κομματικά ελεγχόμενα. Σε έρευνα του Κόππη (2005), στο ερώτημα της αξιολόγησης και επιλογής των σχολικών συμβούλων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απαντά πως αυτοί κρίνονται με βάση πολιτικά και κομματικά κριτήρια, τις δημόσιες σχέσεις και την συνδικαλιστική τους δράση, με αποτέλεσμα το σώμα των συμβούλων συχνά να μην απολαμβάνει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών. Διότι, αν και τα μετρήσιμα κριτήρια της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης που καθιερώθηκαν, συνέβαλαν μέσω της μοριοδότησης, στο να γίνει η διαδικασία επιλογής πιο αντικειμενική, εντούτοις η εκτίμηση της προσωπικότητας του υποψηφίου μέσα από την προσωπική συνέντευξη άφηνε ελεύθερο και ανοιχτό το ενδεχόμενο κάποιος να βαθμολογηθεί υποκειμενικά από το Συμβούλιο Επιλογής και εντέλει να απορριφθεί. Από την άλλη η πολιτεία ποτέ δε στήριξε το θεσμό στο βαθμό που έπρεπε (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομική ενίσχυση, επιμορφωτικές δραστηριότητες κ.τ.λ.). Συχνά ο «δασκαλογέννητος» αυτός θεσμός υπονομεύτηκε

από οργανωμένες ομάδες και στο τέλος αφέθηκε στη τύχη του (Παμουκτσόγλου, 2003: 59).

Οφείλουμε στο σημείο αυτό, να τονίσουμε και την ευθύνη που φέρουν οι εκπαιδευτικοί συνδικαλιστικοί φορείς απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης. Το γεγονός ότι δε βρέθηκε κοινός τόπος συνεννόησης με το Υπουργείο Παιδείας, προξενεί απορία και επιμερίζει τις ευθύνες για την εφαρμογή της. Εξετάζοντας τη ρητορική των εκπαιδευτικών συνδικάτων, παρατηρούμε ότι εμφανίζονται αδιάλλακτοι και μάλλον απόλυτοι. Εκφράσεις όπως «ο κλάδος είναι κατηγορηματικά αντίθετος με την αξιολόγηση - χειραγώγηση του ν. 2525/97» (αποφάσεις 68<sup>ης</sup> Γ. Σ.), «...η ΔΟΕ θα προχωρήσει σ' όλα τα νόμιμα και συνδικαλιστικά μέτρα, ώστε να καταστήσει ανενεργείς τις συγκεκριμένες διατάξεις» (αποφάσεις ΔΟΕ, 71<sup>ης</sup> Γ.Σ.), μαρτυρούν την ένταση και τη φόρτιση που διέπει τους συνδικαλιστικούς φορείς, όταν αναφέρονται σε θέματα αξιολόγησης. (Παπαματθαίου, 2012: 28). Με άλλοθι τις μνήμες του επιθεωρητισμού, τριάντα χρόνια μετά την κατάργησή του, και ενώ στο διάστημα αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υποστεί καμία διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους, ωστόσο η άρνηση των συνδικαλιστικών φορέων για εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος, στηρίζεται ακόμη και σήμερα σε επιχειρήματα που αναφέρονται στην εποχή του επιθεωρητή.

Εν κατακλείδι οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις του πλαισίου της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα δεν συνοδεύτηκαν από ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου και ανατροφοδότησης, προκειμένου να διαπιστωθούν τα όποια πλεονεκτήματα και οι πραγματικές αδυναμίες και να πραγματοποιηθούν στοχευμένες αλλαγές για τη βελτίωσή τους (Βλάχος, 2008: 8), ενώ η έλλειψη αξιολόγησης έβλαψε την ελληνική εκπαίδευση γενικότερα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007: 49).



## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Σύγχρονες εκφάνσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ενός αξιόπιστου και εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, καλείται να λαμβάνει υπόψη την ιστορική εμπειρία και τις προσπάθειες εφαρμογής αντίστοιχων εγχειρημάτων που έγιναν στο παρελθόν (Πασιαρδής 1996· Ψαχαρόπουλος 2003· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η συστηματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών και η αποτίμηση της διαμορφούμενης κάθε φορά εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εξασφαλίζει την εφαρμογή αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, που έχουν στόχο τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997).

Η σχολική μονάδα είναι ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου απολήγει το σύνολο των εκπαιδευτικών μέτρων και κρίνεται η επιτυχία ή η αποτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και όπου ευοδώνονται οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Όμως, η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στη σχολική μονάδα στερεί από την ίδια το σημαντικότερο εργαλείο βελτίωσής της και από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία θα βασίζονται στην ολοκληρωμένη θεώρηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου (Γκανάκας, 2006).

Γενικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 343). Επιπλέον μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη αποφάσεων (Σολομών, 1999: 15).

### **2.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η έννοια αξιολόγηση ορίζεται λεξικογραφικά ως η εκτίμηση της αξίας προσώπου ή έργου με συγκεκριμένα κριτήρια. Στον χώρο της εκπαίδευσης η έννοια της αξιολόγησης αποκτά μια πολυσημία, καθώς το περιεχόμενο, ο σκοπός και οι

στόχοι της γίνονται αντικείμενο αντιπαραθέσεων από τους υποστηρικτές και τους αρνητές της που ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές αφετηρίες. Όπως συμβαίνει με όλες σχεδόν τις έννοιες της διοίκησης, έτσι και με την αξιολόγηση δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός από όλους ορισμός. Κάθε ορισμός αποτυπώνει τις προθέσεις και την οπτική του ερευνητή, στις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνεται. Έτσι στη σχετική βιβλιογραφία εκτός από τον όρο «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται με συναφές περιεχόμενο και ο όρος «αποτίμηση». Επίσης, στα κείμενα σχετικά με τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται συχνά οι όροι «απόδοση» και «αποτελεσματικότητα» (Σολομών, 1998· Χαϊδεμενάκου, 2006).

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι η αξιολόγηση είναι η συστηματική ανάλυση των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως ο συνδυασμός της αποτίμησης των ατομικών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και του ελέγχου ή της αποτίμησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με κέντρο την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και συνολικά του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών ως συστημάτων (στο Σολομών, 1998). Συμπληρωματικά, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αξιολόγηση ως τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2002).

Στην Ελλάδα μέχρι και σχετικά πρόσφατα η «αξιολόγηση» περιοριζόταν σε συζητήσεις και αναζητήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Αυτό ήταν αποτέλεσμα του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της αξιολόγησης που είχε ως στόχο τον έλεγχο και τη συμμόρφωση προς τις επιταγές που επιβάλλονται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα. Με την πάροδο του χρόνου επικράτησε η άποψη ότι η έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» οφείλει να προσλάβει έναν ευρύτερο χαρακτήρα και να περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι τα προγράμματα σπουδών, η μεθοδολογία, η υλικοτεχνική υποδομή, η επάρκεια του προσωπικού και η επιμόρφωση (Ανδρέου, 1992· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι ερευνητές σήμερα συμφωνούν ότι το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και άλλοι τομείς. Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στη χώρα μας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και στο πλαίσιο της προσπάθειας διαμόρφωσης των προεδρικών διαταγμάτων που προέβλεπε ο νόμος 1566/85. Ο Κασσωτάκης (1992: 48) ορίζει ως εκπαιδευτικό έργο το σύνολο των ποικιλόμορφων 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. Με άλλα λόγια, είναι «το δημιούργημα, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Παπακωνσταντίνου, 1993: 19).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 8 του Ν. 2525/97 και συμπληρώθηκε με τον νόμο 2986/02. Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε όλα τα επίπεδα (σχολική μονάδα, περιφέρεια, εθνικό επίπεδο). Έχει ως σκοπό τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων» (Νόμος 2986/02, άρθρο 4).

Στο ίδιο πνεύμα και ο ορισμός που δίνει ο Ανδρέου (1992: 14), σύμφωνα με τον οποίο, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπεια τους. Επίσης, ο Κασσωτάκης (1992: 49), θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως «τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη

διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης».

## **2.2 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει γίνει αποδεκτή ως απαραίτητος θεσμός που υπηρετεί πολλαπλά το εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό σύνολο. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θεμελιώνεται κατά πρώτον στην ανάγκη για την αποτίμηση του έργου που συντελείται στα πλαίσια ενός ορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε μια ορισμένη χρονική περίοδο και της διάχυσης μέσω των σχολείων κοινά αποδεκτών αξιών (Χαϊδεμενάκου, 2006). Αποσκοπεί στην αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως η λήψη αποφάσεων, η κρίση του προσωπικού και ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός (Δημητρόπουλος, 2007).

Η θεώρηση αυτή της αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη περί κρίσης του σχολικού θεσμού, σύμφωνα με την οποία την κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη λειτουργία του σχολείου φέρουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρείται αναμφισβήτητη εκπαιδευτική πραγματικότητα η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Συνεπώς, η αποτίμηση του έργου τους θα καταδείξει και τις επιμέρους ευθύνες τους, και θα διασφαλίσει μία ενιαία, ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο (Παπακωνσταντίνου, 1993: 179-180).

Δεύτερον θεμελιώνεται στην ανάγκη για αναδιάταξη των εν γένει λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Θεώρηση που συνδέει την αξιολόγηση με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρείται ο καλύτερος προμηθευτής πληροφοριών που τους προσφέρει τη δυνατότητα να διαγνώσουν και να θεραπεύσουν τις αδυναμίες τους όταν υπάρχουν. Παράλληλα, επιβραβεύει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες για τη βελτίωση της απόδοσής τους, συμβάλλοντας στην αναγνώριση της προσφοράς και στην τόνωση της αξίας τους. Επιπλέον συνδέει την αξιολόγηση με τα αιτήματα για αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση των σχολικών θεσμών σε περιφερειακό επίπεδο

και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και για ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου (Χαϊδεμενάκου, 2006· Δούκας, 2000· Κασσωτάκης, 1989).

Τρίτον, θεμελιώνεται στην ανάγκη απόδοσης λόγου στους γονείς και πληρέστερης ενημέρωσης των παραγωγικών τάξεων και της κοινής γνώμης. Αντίληψη που συνδέει την αξιολόγηση με την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία στοχεύει στην επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος, εισάγοντας έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης όρους της ελεύθερης αγοράς, όπως οικονομικό κόστος, καταναλωτής-πελάτης, ανταγωνισμός (Σταυλιώτη-Καρατζιά & Λαμπρόπουλος, 2006· Χαϊδεμένου, 2006· Σαϊτή 2000).

### **2.2.1 Αποδοτικότητα της εκπαίδευσης**

Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε πολλές χώρες, αφού η οικονομική πρόοδος μιας χώρας συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η έννοια της «αποδοτικότητας» ή «απόδοσης λόγου» είναι μια έννοια που προέρχεται από την οικονομία της παραγωγής και την οποία δανείστηκαν οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να μιλήσουν για την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία έχει κάποιες «εισροές», οι οποίες μέσα από μια διαδικασία μετατρέπονται σε «εκροές». Η αποδοτικότητα μιας παραγωγικής διαδικασίας συνήθως αναφέρεται στη μετατροπή εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατό μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος (Σταυλιώτη-Καρατζιά & Λαμπρόπουλος, 2006: 73-75).

Η έννοια της «αποδοτικότητας» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στην προκειμένη περίπτωση λαμβάνεται ως μία παραγωγική διαδικασία, είναι πολύ σημαντική για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο σχετικός περιορισμός των πόρων που δαπανώνται για την εκπαίδευση αλλά και ο εντεινόμενος οικονομικός ανταγωνισμός στο πλαίσιο του περιορισμού του κρατικού προστατευτισμού και του ανοίγματος των αγορών, οδηγούν στην αναγκαιότητα διασφάλισης της καλύτερης δυνατής απόδοσης των επενδυόμενων πόρων (Σαϊτή 2000· Γκανάκας, 2006). Ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης είναι απαραίτητη η αποδοτική χρήση των υπάρχοντων πόρων για τη μεγιστοποίηση της

παραγωγής του εκπαιδευτικού αγαθού. Η αποδοτικότητα μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική. Η εσωτερική αναφέρεται στην αποδοτική χρήση των πόρων μέσα στον ίδιο τον τομέα της εκπαίδευσης. Η εξωτερική αναφέρεται στην αποδοτική χρήση των πόρων της εκπαίδευσης σε σχέση με άλλους τομείς της οικονομίας (π.χ. αγορά εργασίας, κατάρτιση εργαζομένων) (Σταυλιώτη-Καρατζιά & Λαμπρόπουλος, 2006: 73-75).

### 2.2.2 Ποιότητα εκπαίδευσης

Η επιδίωξη της αναγωγής της έννοιας της ποιότητας σε κεντρική έννοια στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτέλεσε σημαντικό στόχο πολιτικών και δράσεων που αναπτύχθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ο καταλύτης για την ανάπτυξη «κοινής» ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασική προσέγγιση αποτέλεσε η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση (Κατσαρός, 2008). Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997, τονίστηκε για πρώτη φορά σε συζητήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η σημασία της διασφάλισης της «ποιότητας».

Είναι η εποχή όπου ο ευρωπαϊκός, αλλά και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος με τις οικονομικού κατά βάση ορθολογισμού ηχηρές του λέξεις (π.χ. αξιολόγηση, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα) αρχίζει να εισχωρεί και στην ατζέντα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: μια εξέλιξη, η οποία την τελευταία δεκαπενταετία είναι εμφανής χάρη στις πολιτικές της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης» και των «χρυσών χαλιναριών» που ασκούνται από τους διεθνείς οργανισμούς, στην περίπτωση μας από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Zmas, 2012).

Η έννοια-κλειδί, διασφάλιση της ποιότητας, σημαίνει έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων και των σχέσεων τους με τις μεταβλητές των εισροών/εκροών, αντί των παραδοσιακών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Στόχος είναι η πρόληψη σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις. Κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων και στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα (Creemers & Kyriakides, 2008· Δούκας, 2002).

Μιλούμε, λοιπόν, για ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, η οποία συνάδει περισσότερο με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, δηλαδή με την αξιολόγηση όλων των συντελεστών και λιγότερο με αποσπασματικές διαδικασίες αξιολόγησης μεμονωμένων συντελεστών (π.χ του εκπαιδευτικού) (Κατσαρός, 2008· Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα με τον Deming, θεμελιωτή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, συνιστάται η κατάργηση της ατομικής βαθμολόγησης-αξιολόγησης των μελών ενός οργανισμού, γιατί καταστρέφει την ομαδική εργασία, ευνοεί μετριότητα, αυξάνει τη μεταβλητότητα στην απόδοση του αξιολογούμενου και εστιάζεται σε βραχυπρόθεσμη βάση. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι υπάρχει ένα αμερόληπτο σύστημα αξιολόγησης, μπορεί να προκύψουν προβλήματα, όπως η δημιουργία υπέρμετρου εσωτερικού ανταγωνισμού και απομόνωσης και η απροθυμία ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών (Σαίτης, 2008).

Όπως προτείνει ο Λογοθέτης, η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης καλό είναι να αντικατασταθεί από μια διαδικασία συμβουλής και ανάπτυξης, κύριος σκοπός της οποίας θα είναι να προσδιορίσει, να ενισχύσει και να αναπτύξει περαιτέρω τη συνεισφορά των εργαζομένων προς τη βελτίωση και τη συνεχή αναβάθμιση του οργανισμού. Άλλωστε η μειωμένη απόδοση πρέπει να εξετάζεται με μοναδικό σκοπό τι δεν πάει καλά με το σύστημα που προκάλεσε τις αποτυχίες. «Πρέπει κανείς να ερευνά τα αίτια και όχι τις συνέπειες» (όπ. αν., 1992: 73).

Εξάλλου ένα εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων (Mortimore & Mortimore, 1991). Μέσω της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού θα αναπτυχθούν οι απαραίτητοι μηχανισμοί που θα γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της διοικητικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας και θα παρέχουν τη βάση για διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και των εξωτερικών απαιτήσεων για λογοδοσία. Όλοι οι εμπλεκόμενοι με το εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για την υιοθέτηση πιο ορθολογικών επιλογών, στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (Ehren et al, 2013· Hutchinson & Young, 2011· Nevo, 1998).

## 2.3 Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ένα σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσδιορίζεται από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα και από τους κοινωνικοπολιτικούς όρους που το καθορίζουν. Η θεώρηση κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ως «στίβου» (Bernstein, 1996, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1998) με ποικίλες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες με διαφορετικά αλληλοσυγκρουόμενα, αλληλοτεμνόμενα ή αλληλοενισχυόμενα συμφέροντα, αξίες και πεποιθήσεις εξηγούν την ανάπτυξη ισχυρών αντιπαράθεσεων αλλά και στρατηγικών συνεργασίας με σκοπό την επιβολή και επικράτηση των δικών τους ιδιαίτερων στόχων και κριτηρίων στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Σολομών, 1998). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο όλες οι πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης που προτείνονται ή υλοποιούνται, από όποια πολιτική, παιδαγωγική ή κοινωνική ιδεολογία και αν προέρχονται, αποσκοπούν ακριβώς στον έλεγχο του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και στοχεύουν είτε στη συντήρηση, είτε στην αλλαγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Broadfoot, 1996: 11-12; Owen, 1997: 259, όπ. αναφ. στο Σολομών, 1998). Κατά συνέπεια, οι διάφοροι τύποι εκπαιδευτικής αξιολόγησης που βιβλιογραφικά εμφανίζονται ως «τυπολογίες μοντέλων», διαμορφώνονται ως απόρροια της αλληλεπίδρασης ενός πλέγματος θέσεων και σχέσεων εξουσίας και ελέγχου ανάλογα με την «θεωρητική οπτική ή την αρχή της διάκρισης» που κάθε φορά επιλέγεται (Σολομών, 1998).

Στην προσπάθεια να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιλέγουμε δύο πολύ γενικά μοντέλα που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Η συγκεκριμένη επιλογή γίνεται, γιατί αυτά τα δύο μοντέλα αντιπροσωπεύουν τις δύο βασικές κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης: από τη μία τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, που στηρίζονται στην επιστημολογία του θετικισμού και από την άλλη τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, που κρύβουν πίσω τους μια «υποκειμενική» επιστημολογία, η οποία στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 116).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο εντάσσεται στα πλαίσια της ιεραρχικής αξιολόγησης και νοείται ως μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ελέγχει την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προϊόντων της. Ουσιαστικά γίνεται για να διαπιστωθεί σε ποιόν βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά και προϋποθέτει εξέταση, η οποία ορίζεται ποσοτικά με βάση



συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 116). Γι' αυτό κυριαρχεί η έννοια της μέτρησης των στατιστικών και της αποτελεσματικότητας, όπου η επιτυχία της αξιολόγησης εξαρτάται από τον καθορισμό συγκεκριμένων, σαφών και μετρήσιμων στόχων. Φορείς αξιολόγησης είναι οι διοικητικοί προϊστάμενοι ή οι υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, δηλαδή η αξιολόγηση προέρχεται «από τα πάνω και από τα έξω» (Elliott, 1977).

Η αδυναμία των τεχνοκρατικού τύπου μοντέλων έγκειται στο ότι δε δίνουν ποιοτικά στοιχεία για την ερμηνεία των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του αξιολογούμενου μεγέθους και άρα δεν συντελούν στη βελτίωσή του. Χαρακτηριστικό δείγμα τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης είναι αυτό που κυριάρχησε στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας την εποχή της παντοδυναμίας του επιθεωρητή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου αξιολόγησης το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Δηλαδή, αξιολογούνται όλοι οι έμψυχοι και άψυχοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους καθώς και η διαδικασία και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων. Στο κέντρο της αξιολόγησης βρίσκεται ο αξιολογούμενος, ο οποίος μετέχει του αξιολογικού έργου μέσω της αυτοαξιολόγησης του και του οποίου συνήθως περιγράφονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία (Creemers & Kyriakides, 2008). Με αυτόν τον τρόπο η λειτουργία της αξιολόγησης υπηρετεί όχι τον τιμωρητικό της χαρακτήρα, αλλά τον παιδαγωγικό της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 352). Σε μια αξιολόγηση αυτού του τύπου ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο και κριτικό φίλο και στέκεται στο πλευρό του εκπαιδευτικού αρωγός και σύμμαχος σε κάθε του προσπάθεια (Holden, 1997· McBeath & Swaffield, 2005: 239).

Η πιο βασική, ίσως, αρχή για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου είναι η αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες υποδομής και τους δικούς της φορείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φορείς αυτοί (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, γονείς και παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης) αναλαμβάνουν την υποχρέωση αμοιβαίας πληροφόρησης και «απολογισμού» της δικής τους συμβολής στα πλαίσια της συλλογικής ευθύνης

(Μαυρογιώργος, 2003). Στα πλαίσια αυτού του συλλογικού απολογισμού του έργου του σχολείου, γίνεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, «από τα κάτω προς τα πάνω» (Elliott, 1977). Ξεκινάει, δηλαδή, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο, τα προβλήματα του διδακτικού και όχι μόνο έργου τους και είναι σε θέση να αξιολογήσουν και όλους τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμισή τους. Μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε ρόλο ερευνητή, θα έχει τη δυνατότητα να καταγράψει και να κατανοήσει τις προβληματικές περιοχές και τα αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσει διορθωτικές παρεμβάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 353).

Για την εφαρμογή μιας τέτοιας αντίληψης στην αξιολόγηση του σχολείου πρέπει να αντιμετωπιστούν μια σειρά από προβλήματα που ανάγονται κυρίως σε προκαταλήψεις και κατάλοιπα του παρελθόντος. Οι σχέσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όπως προέκυψαν στη χώρα μας κάτω από το συγκεντρωτικό διοικητισμό έχουν δημιουργήσει στο ελληνικό σχολείο διαστρεβλωμένη αντίληψη για τον ρόλο των φορέων αυτών στην χάραξη και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, η υιοθέτηση μιας συνεταιριστικής αντίληψης για την αξιολόγηση απαιτεί ευρύτερη αναδιοργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος με την άμεση συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και απολογισμό (Μαυρογιώργος, 2003: 153-154).

## **2.4 Μορφές και είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Για να θεσπιστεί ένας μηχανισμός αξιολόγησης εμπλέκονται οι εξής παράμετροι: α) ο σκοπός της αξιολόγησης, β) το αντικείμενο της αξιολόγησης, γ) η αντίληψη για την υλοποιούμενη από τον δάσκαλο εκπαιδευτική διαδικασία, δ) οι μετρήσιμες παράμετροι (κριτήρια/δείκτες) που αφορούν την ποιότητα της διδακτικής προσφοράς, η οποία αξιολογείται, αλλά και οι φορείς της αξιολόγησης, καθώς και εκείνοι που χρησιμοποιούν το αξιολογικό αποτέλεσμα ε) η μέθοδος υλοποίησης της αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των εκτιμήσεων (Παμουκτσόγλου, 2003· Μαυρογιώργος, 2003). Οι μορφές αξιολόγησης που συναντά κανείς στη θεωρία και στην πράξη αφορούν σε κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται

όπως θα δούμε στη συνέχεια σε ορισμένα κριτήρια. (Αθανασούλα Ρέππα, 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Πασιαρδής 1996).

*Α. Κατηγοριοποίηση αξιολόγησης με βάση τους στόχους και τα χρονικά στάδια που αυτή λαμβάνει χώρα όταν αξιολογούμε ένα οποιοδήποτε εκπαιδευτικό μέγεθος.*

Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε διαγνωστική ή προκαταρκτική, διαμορφωτική ή ενδιάμεση, τελική ή αθροιστική και μεταξιολόγηση. Με τον όρο διαγνωστική (Formative) ή προκαταρκτική εννοούμε την αξιολόγηση που διενεργείται με την έναρξη κάποιου προγράμματος ή μιας δραστηριότητας και στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων, προκειμένου να γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός. Στοχεύει, επίσης, στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της μάθησης στα σχολεία, στην καθοδήγηση, στην παροχή βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, στην ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και στην ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων (Sergiovanni & Starratt, 2002· Πασιαρδής, 1996). Με τη διαγνωστική αξιολόγηση γίνονται σαφείς οι ήδη κερτημένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (π.χ. μαθητών, εκπαιδευτικών) και μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα το πρόγραμμα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 346· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μέσο για τη διαρκή αποτίμηση ενός προγράμματος, καθώς αυτό υλοποιείται. Είναι ένα ανοιχτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης, μια και συνεχώς αναμορφώνεται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται. Υποδεικνύει τις αδυναμίες και ελλείψεις όπου διαπιστώνονται και προτρέπει σε διορθωτικές κινήσεις προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αναδεικνύει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του προγράμματος. Αποτελεί μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης, αφού επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους (π.χ. διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές) να αντλούν χρήσιμα στοιχεία για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Πασιαρδής, 1996).

Η τελική ή αθροιστική (summative) αξιολόγηση εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος. Στόχος της είναι να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας σε συνάρτηση με τις δυσκολίες ή τα προβλήματα που

αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τους στόχους και τις προσδοκίες που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό και διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης της επιδιωκόμενης αλλαγής. Ουσιαστικά είναι απολογιστική όσο αφορά τους στόχους της, αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον χρειάζεται. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Παμουκτσόγλου, 2003).

Τέλος, μεταξιολόγηση είναι η ολική αξιολόγηση ή η αξιολόγηση πεδίου, η οποία λαμβάνει χώρα ικανό χρονικό διάστημα μετά την τελική αξιολόγηση και είναι επίσης αθροιστική. Γίνεται για να διαπιστωθεί η συνολικά παρεχόμενη ωφελιμότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή του εκπαιδευτικού προγράμματος και παρέχει πληροφορίες για το αν αποκτήθηκαν οι επιδιωκόμενες γνώσεις και δεξιότητες και αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι για τους οποίους έγινε η αξιολόγηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 347).

*B. Κατηγοριοποίηση αξιολόγησης με βάση τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με το εκπαιδευτικό μέγεθος που αξιολογείται.*

Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση διακρίνεται σε εξωτερική και εσωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς ανεξάρτητους από τη σχολική μονάδα, οι οποίοι ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Έχει ιεραρχικό χαρακτήρα και μπορεί να γίνει είτε σε τοπικό είτε σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Δίνει έμφαση στον έλεγχο και την αποτίμηση-κρίση και γίνεται με βάση καθιερωμένα από την κεντρική διοίκηση κριτήρια. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004: 131). Μπορούν, επίσης, να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία (π.χ. βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του προσωπικού, χρηματοδότηση σχολείων κ.τ.λ.) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία είναι τεχνοκρατικού τύπου και ταιριάζει σε γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα. Έχει δεχτεί έντονη κριτική, εξαιτίας των αδυναμιών που παρουσιάζει, όπως ότι εστιάζει σε μετρήσιμα κριτήρια, δε λαμβάνει υπόψη παράγοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να ευθύνονται για την σύσταση των όποιων αποτελεσμάτων και αγνοεί

ουσιαστικά ποιοτικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αποδώσουν μακροπρόθεσμα. Επίσης, δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στους αξιολογούμενους καθώς η συμπεριφορά των αξιολογητών συχνά κρίνεται αυταρχική και υποκειμενική. Στα θετικά, ωστόσο, της εξωτερικής αξιολόγησης προσμετρώνται η διασφάλιση του ενιαίου χαρακτήρα των κριτηρίων για όλους τους αξιολογούμενους, η εφαρμογή της νομοθεσίας και η εκτέλεσή της από ουδέτερους προς το περιβάλλον του σχολείου αξιολογητές, γεγονός που συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων.

Εσωτερική καλείται η αξιολόγηση στην οποία ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογείται. Διενεργείται, δηλαδή, από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να πάρει τη μορφή της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης ή τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση υπάγεται σ' ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου, καθώς οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους. Συχνά λειτουργεί ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης και στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο και εστιάζει κυρίως στα άτομα και στις πρακτικές τους. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας, όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999: 18).

Αντίθετα η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, αφού αυτοί, θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν άλλα και διαμορφώνουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 131). Προϋποθέτει την ευρεία συμμετοχή όλων των μετόχων της σχολικής μονάδας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη ανάληψη ευθυνών και στον καθορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας, την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και την αποδοχή τους εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Επομένως, προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο (Ψαχαρόπουλος, 2003: 125-126).

Τα τελευταία χρόνια η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όπου αναφέρεται συνήθως με τον όρο αυτοαξιολόγηση. Σύμφωνα με την MacBeath (2001: 29), με την αυτοαξιολόγηση η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και η αποδοτικότητα καθώς και η λογοδοσία γίνονται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Η αυτοαξιολόγηση προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, υποστηρίζει τον προγραμματισμό και τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής κοινότητας και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Kyriakides & Campbell, 2003· Αθανασούλα-Ρέππα, 2005:39).

Το Υπουργείο Παιδείας με την ψήφιση του νόμου 3848/10 δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, διότι κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, τους εμπλέκει σε δράσεις που έχουν οι ίδιοι αποφασίσει από κοινού και τους δεσμεύει απέναντι στις αποφάσεις που οι ίδιοι έχουν λάβει και σχεδιάσει. Θεωρεί, επίσης, ότι ως εσωτερική διαδικασία προωθεί τις συνεργατικές συμπεριφορές, επιδιώκει την ανάδειξη των καινοτομιών, συμβάλλει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των επιμορφωτικών αναγκών και το σημαντικότερο, δεν αποσκοπεί στον έλεγχο άλλα στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2010: 6).

Σύμφωνα με την McBeath (2001: 16), η ικανότητα και η δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης είναι δείκτης υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Ωστόσο, παρότι η αυτοαξιολόγηση εμφανίζει πλήθος θετικών στοιχείων υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα που δυσκολεύουν την υλοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα, απαιτεί πολύ χρόνο, προκαλεί εύκολα εσωτερικές συγκρούσεις, επικεντρώνεται συχνά σε δευτερεύοντα ζητήματα για να αποφευχθούν εντάσεις και επιφέρει την έλλειψη συγκριτικών δεδομένων που θα μπορούσε ένας εξωτερικός κριτής να λάβει υπόψη του (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 39). Προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και είναι επιτυχές ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα, η McBeath, (2001: 155-172) προτείνει τα παρακάτω στάδια κατά την εφαρμογή:

1. Δημιουργία κατάλληλου κλίματος: Η ατμόσφαιρα στο σχολείο πρέπει να είναι θετική και να ενθαρρύνεται ο ανοιχτός διάλογος.

2. Καθορισμός της διαδικασίας: Είναι αναγκαίο οι συντελεστές της αξιολόγησης να οργανώνονται, να θέτουν προτεραιότητες και να κατασκευάζουν χρονοδιαγράμματα.

3. Συμφωνία για τα κριτήρια: Είναι απαραίτητο να επιλεγθούν κριτήρια για τους τομείς που πρόκειται να αξιολογηθούν μετά από ενδελεχή συζήτηση και συμφωνία των εμπλεκομένων.

4. Δημιουργία μεθοδολογικών εργαλείων: Θα πρέπει να επιλεγούν και να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας οι κατάλληλες μέθοδοι.

5. Εστίαση στη μάθηση και τη διδασκαλία: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα.

#### *Συνδυασμός διαδικασιών εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης*

Όλα τα είδη αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να λειτουργούν ξεχωριστά το ένα από το άλλο, αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν και λειτουργούν συμπληρωματικά ή αθροιστικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 349). Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε το 2000-2001, στο πλαίσιο του δικτύου «Ευρυδίκη» στην πλειονότητα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εφαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ένα σύστημα πολλαπλού ελέγχου αξιολόγησης και γίνεται συνδυασμός εξωτερικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Eurydice, 2004: 132).

Όπως επισημαίνεται από την McBeath (2001: 140-141), η εσωτερική αξιολόγηση είναι καλό να συμπληρώνεται και από διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς υποστηρίζει ότι ένα σύστημα πολλαπλής αξιολόγησης, δηλαδή ένας συνδυασμός διαφορετικών μορφών και ειδών αξιολόγησης, μπορεί να επιτύχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Εξάλλου, οι ανάγκες της ανάπτυξης και της απόδοσης λόγου στην εκπαίδευση ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και του πως μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου της εκπαίδευσης (Δούκας, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές

στα σχολεία δεν μπορούν να δρομολογηθούν με διαδικασίες που έχουν κατεύθυνση μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα (MacDonald, 2003: 140-143). Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να λάβει τρεις μορφές:

α) *Παράλληλη μορφή*. Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα παραβάλουν τα αποτελέσματα και εξάγουν συμπεράσματα.

β) *Διαδοχική μορφή*. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

γ) *Συνεργατική μορφή*. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρά τους και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία, 2009: 10).

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που χαρακτηρίζεται από το συγκεντρωτισμό των δομών του, και από τις αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά θέματα, καθίσταται δύσκολος ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός αξιόπιστου, βιώσιμου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης. Με την ελπίδα ότι τόσο η Πολιτεία, όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις θα ξεπεράσουν τα εμπόδια και θα κατανοήσουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στρέφουμε την προσοχή μας στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, που διευκρινίζει τα οριζόμενα από το νόμο 3848/2010, άρθρο 32, περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο και η ανάλυση του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος θα αποτελέσει αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.



### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκσυγχρονισμός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί πολιτική, κοινωνική και οικονομική αναγκαιότητα, καθιστώντας επιτακτική την αποτίμηση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος σε πολλαπλά επίπεδα (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό), σε πολλαπλές διαστάσεις (επιστημονική, εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτισμική), με πολλαπλά σημεία αναφοράς (θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσα εφαρμογής, χρηματοδότηση, ανθρώπινο δυναμικό, κα.) και πολλαπλούς αναδόχους (κυβερνήσεις, πολιτικά κόμματα, εκπαιδευτική κοινότητα, κοινωνικοί εταίροι) (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012: 6).

Βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι η διαμόρφωση ενός εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης με ενιαία φιλοσοφία, αρχές και χαρακτήρα που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ελληνικής κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό η ελληνική Πολιτεία επιχειρεί εκ νέου την καθιέρωση συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με τον νόμο 3848/10 και το προεδρικό διάταγμα 152/2013, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα και τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με το Π.Δ 152/2013, η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και γενικότερα της κοινωνίας.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει: α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους, δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή

επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, και ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (άρθρο 2).

Ωστόσο, η «σισύφεια» πορεία που ακολούθησε η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια, τονίζει την αναγκαιότητα ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης των λόγων για τους οποίους οι νομοθετικές ρυθμίσεις της Πολιτείας σχετικά με το θέμα αυτό, παρέμειναν ανενεργές και «στα χαρτιά» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το γεγονός ότι κάθε προσπάθεια καθιέρωσης συστήματος αξιολόγησης συνοδεύεται από έντονες αντιδράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, καταδεικνύει ότι η μορφή και το είδος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι «ζήτημα τεχνικής απόφασης» στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό, και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η εμπειρία, η τεχνογνωσία και η κουλτούρα εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τρόπο συστηματικό, έγκυρο και αξιόπιστο (Σαΐτη, 2008).

### **3.1 Εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης**

Ένα πρώτο βήμα για την αποφυγή της ματαιώσης της επικείμενης προσπάθειας καθιέρωσης μηχανισμού αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση είναι η διαπίστωση των παραγόντων που στάθηκαν εμπόδιο στη συγκεκριμένη διαδικασία, το μεγάλο αυτό χρονικό διάστημα. Οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το θέμα απέδωσαν τη δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στους εξής παράγοντες:

- Στο βεβαρημένο παρελθόν του επιθεωρητισμού.
- Στον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Στον ελεγκτικό, διαπιστωτικό και αποσπασματικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, όπως αυτός υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Στην άμεση εξάρτηση των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία.

- Στην έλλειψη πρωτοβουλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εναλλακτικές μορφές συλλογικής αξιολόγησης με διαδικασίες από τη βάση προς την κορυφή.
- Στην μη σαφή διατύπωση των στόχων, των κριτηρίων, των δεικτών και του χρονοδιαγράμματος της αξιολόγησης.
- Στην ελλιπή ενημέρωση για τις εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκόμενων στην αξιολόγηση.
- Στην μη αξιοποίηση από την πολιτεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
- Στις σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων και στην απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και συνδικαλιστικών οργανώσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Μαυργιώργος, 2002· Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι για την επιτυχή εφαρμογή ενός αξιόπιστου, βιώσιμου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, υπάρχουν πολλά και ουσιαστικά στοιχεία στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και έμφαση τόσο από την πλευρά της πολιτείας όσο και από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη συνέχεια αναλύονται μερικές από τις πιο βασικές προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες για την υλοποίηση του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης.

### 3.1.1 Σταθερή κυβερνητική πολιτική

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που ταλανίζουν την παιδεία είναι η έλλειψη σταθερότητας στην εκπαιδευτική πολιτική, αφού κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση ή ακόμη και ο Υπουργός Παιδείας, επιφέρει ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα προσφορότερα πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης μεταξύ των κομμάτων και η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιχειρείται, ολοκληρώνεται με την ψήφιση ενός νόμου και όχι με την παρακολούθηση της εφαρμογής του. Συχνά, λοιπόν, αντί να επιχειρείται η βελτίωση των υφιστάμενων θεσμών, υιοθετούνται καινοτομίες εντυπωσιασμού που δεν στηρίζονται στην εις βάθος μελέτη και την κατάλληλη υποδομή, με αποτέλεσμα γρήγορα να αντικαθίστανται από άλλες (Παλαιοκρασάς κ.ά, 1997).

Συνέπεια των παραπάνω είναι όχι μόνο να αναβάλλεται συνεχώς η συγκρότηση και υλοποίηση πολιτικών που στόχο έχουν τη βελτίωση της ελληνικής

εκπαίδευσης αλλά και η έλλειψη συντονισμού και εναρμόνισης με τη λογική και το βηματισμό των εκπαιδευτικών θεσμών εκτός ελληνικής πραγματικότητας (Eurydice, 2007/2008). Κάθε φορά δε που κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές πρέπει να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν στα πλαίσια των πολιτικών της Ε.Ε., αυτές αναπαράγονται με τρόπο μηχανικό και γραφειοκρατικό, χωρίς πραγματική επεξεργασία. Έτσι, ποτέ δεν επιχειρήθηκαν καθαρές και ισχυρές εθνικές επιλογές, που συντελούν στην ανάδειξη και κατά συνέπεια στην βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται ως έναν βαθμό και στο ελληνικό «πελατειακό σύστημα», που περιορίζει το ενδιαφέρον του στο ίδιο όφελος προσώπων και κυβερνήσεων και όχι στη συγκρότηση πολιτικών προτάσεων και στην επιλογή των καταλληλότερων προσώπων που θα εργαστούν για την υλοποίησή τους (Παμουκτσόγλου, 2003: 152).

Σ' αυτό το πλαίσιο το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του αναδεικνύεται ως το πιο «πολιτικοποιημένο ζήτημα» στη χώρα μας, που βρίσκεται σε αναστολή τριάντα και πλέον χρόνια, λόγω του φόβου του πολιτικού κόστους, από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και της έλλειψης πολιτικής βούλησης από τις εκάστοτε ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Γκανάκας, 2006).

### **3.1.2 Κουλτούρα αξιολόγησης και κοινωνική αποδοχή**

Όταν οι αποφάσεις που αφορούν την αξιολόγηση καθώς και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα λαμβάνονται κεντρικά χωρίς τη συμμετοχή και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, συχνά προκαλούν την αντίδρασή τους (Hargreaves, 2008: 16-17). Τα όποια μέτρα δεν αρκεί να είναι μελετημένα και ορθά για να γίνουν αποδεκτά. Η αποδοχή της αξιολόγησης κρίνεται από το τι σκέφτονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Παπαδόπουλος, 1996: 21). Για να γίνει λοιπόν αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης και για να αποφευχθούν οι όποιες αντιδράσεις, κρίνεται σκόπιμο να επιδιώκει να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό την υπευθυνότητα, να ενισχύσει την αυτογνωσία του σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, να εξαλείψει τις αδυναμίες του και να συμβάλει στη βελτίωσή του μέσα από τη διαδικασία επιμόρφωσης. Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995).

Στόχος, επομένως, των προτεινόμενων ρυθμίσεων πρέπει να είναι η εδραίωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της άποψης ότι μέσα από την αξιολόγηση προάγεται η συνεργατικότητα των σχολικών φορέων, εμπλουτίζονται οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και κυρίως απομυθοποιείται ο δήθεν «τιμωρός» ρόλος της αξιολόγησης. Ακόμη και σε περίπτωση μειωμένης απόδοσης πρέπει να ερευνούνται τα αίτια που προκάλεσαν το μέτριο αποτέλεσμα και όχι οι συνέπειες (Σαΐτη, 2008).

### **3.1.3 Παροχή κινήτρων**

Οι σύγχρονες τάσεις και οι εναλλακτικές προσπάθειες στα συστήματα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών έχουν συνδεθεί τα τελευταία χρόνια με την παροχή κινήτρων, αφού επικρατεί η άποψη ότι αν το σύστημα προσφέρει κίνητρα, τότε γίνεται αποτελεσματικότερο μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 353). Η αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης θα επιτευχθεί, εφόσον οι ίδιοι πεισθούν ότι είναι απαραίτητο εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επίλυση των προβλημάτων του καθημερινού τους έργου. Για τον λόγο αυτό η θεσμοθέτηση ενός συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την Πολιτεία που θα διασφαλίζει και θα προωθεί ίσες ευκαιρίες για όλους και που θα αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ως στοιχείο ποιότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας θα αξιοποιεί και θα συνδέει άμεσα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.(1993), η οποία υποστηρίζει ότι για να εφαρμοστεί και να πετύχει η αξιολόγηση πρέπει να πειστούν όλοι οι αξιολογούμενοι ότι από το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει όφελος, κέρδος και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης, με τη δέσμευση και την υποχρέωση της Πολιτείας να δώσει λύσεις στα προβλήματα που διαπιστώνονται. Αυτό σημαίνει ότι η Πολιτεία θα εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για να συνδεθεί η αξιολόγηση με τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005).

### **3.1.4 Κλίμα εμπιστοσύνης**

Με βάση τα σχετικά νομοθετικά κείμενα, η αξιολόγηση έχει μέχρι σήμερα συνδεθεί α) με τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών (Ν. 2525/97, άρθρο 8, παρ. 4 θ, Π.Δ. 140/98, άρθρο 1, παρ.1, Υ.Α. Δ2/1938/1998, άρθρο 4, παρ. 1α, Ν. 2986/02, άρθρο 5, παρ. 2α, Ν. 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 8), β) με την πιθανή απόλυση των εκπαιδευτικών, αν δεν κριθούν κατάλληλοι για το έργο του εκπαιδευτικού (Ν. 1566/85, άρθρο 16Α', παρ. 5 & 6 και Ν. 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 9, η οποία παραπέμπει ευθέως στο άρθρο 16Α', παρ. 5 & 6 του Ν. 1566/85), γ) ακόμα και με το ενδεχόμενο παραπομπής προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής εις βάρος τους, σε περίπτωση που δεν αξιολογηθούν θετικά (Ν.2525/97, άρθρο 8, παρ 4 νι) και δ) με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ν. 4024/2011, άρθρο 7).

Στα παραπάνω νομοθετήματα ασκήθηκε έντονη κριτική, καθώς εστιάζονται περισσότερο στις διαδικασίες που κατά κανόνα επικεντρώνονται στην αξιολόγηση, μετατρέποντας τις «ικανότητες» των προσώπων σε μετρήσιμα αποτελέσματα, και τορπιλίζουν κάθε δυνατότητα του εκπαιδευτικού να χτίσει σχέση εμπιστοσύνης με την προϊσταμένη του αρχή. Την ίδια στιγμή, παραμερίζονται, αγνοούνται ή υποτιμώνται μια σειρά παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παραγόμενου έργου (δομή συστήματος, βαθμός αποκέντρωσης, διαθέσιμοι πόροι, εργασιακό κλίμα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.τ.λ.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλά στοιχεία να χρησιμοποιούνται όχι ανατροφοδοτικά προς τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά εν είδει τιμωρίας η επιβράβευσης Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 358).

Εξ άλλου η διαφοροποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το άρθρο 7 του Ν.4024/2011, που συνδέει τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εργαζομένων με τις ποσοτώσεις και ισχύει για τους δημοσίους υπαλλήλους γενικότερα, κρίνεται ως απολύτως απαραίτητη για δύο κυρίως λόγους. Πρωτίστως, διότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό αυξημένων προσόντων, διαθέτουν το ίδιο επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης και σε μεγάλο ποσοστό συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Δεύτερον, μ' αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η επανάκτηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αισθήματος δικαιοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και Πολιτείας η οποία θεωρείται επιβεβλημένη για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012).

### 3.1.5 Κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνεται σε κάθε στάδιο και να βασίζεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια ποιότητας και στη χρήση στατιστικών μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης. Έτσι, τα θετικά αποτελέσματα αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται για τη δημιουργία αισιοδοξίας, την παρακίνηση και ενδυνάμωση όλων στην πορεία προς το όραμα της ποιότητας, καθώς και για τη διερεύνηση της αποδοχής των πρότυπων διαδικασιών και στην ενσωμάτωση στην κουλτούρα του οργανισμού. Επιπλέον η διαπίστωση προβλημάτων αξιοποιείται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και για την πρόληψη των λαθών, κυρίως μέσα από την διαδικασία της ανατροφοδότησης (Κατσαρός, 2008: 138· Ζαβλάνος, 2003).

Τα κριτήρια αυτά μπορεί να είναι θεσμοθετημένα από την Πολιτεία ή να προσδιορίζονται από τις προσδοκίες των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παμουκτσόγλου, 2003). Σε κάθε περίπτωση θεωρείται απαραίτητη η καθιέρωση ξεκάθαρων μετρήσιμων κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία να στηρίζονται στις έρευνες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και τη σχολική επίδοση ή επιτυχία των μαθητών (Πασιαρδής, 1996). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρούνται τάσεις σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων χωρών ως προς τη χρήση δεικτών ποιότητας και κριτηρίων αποτίμησης τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας (διδασκικές και παιδαγωγικές πρακτικές όσο και στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012: 8).

Επιπλέον είναι προτιμότερο, κατά την εκπόνηση των κριτηρίων αξιολόγησης να εμπλακούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αφού αξιολόγηση χωρίς τη δική τους συναίνεση είναι αδύνατη (Fullan, 1991), καθώς οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν μια αίσθηση κοινοκτημοσύνης για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχή έκβασή του (Fullan & Hargreaves, 1992). Εξάλλου μια τέτοια εμπλοκή επιτρέπει την ύπαρξη των πολιτικών διαδικασιών της έκφρασης διαλόγου, αντιπαραβολής ιδεών και συμβιβασμών και συμβάλλει τα μέγιστα στη διατήρηση της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού κατά την υλοποίηση της συνεργασίας (Duke, 1990· Σαΐτη, 2008).

### 3.2 Φορείς αξιολόγησης

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αξιολογούνται από την κεντρική διοίκηση και εφαρμόζεται η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Οι φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι οι διοικητικοί προϊστάμενοι ή οι σχολικοί σύμβουλοι ή ειδικοί επιστήμονες που έχουν οριστεί ως αξιολογητές, οπότε σε αυτή στην περίπτωση αναφερόμαστε στην εξωτερική αξιολόγηση, είτε ο διευθυντής του σχολείου, ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές και οι γονείς, οπότε αναφερόμαστε στην εσωτερική αξιολόγηση. Είναι δυνατόν, επίσης, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προβαίνει σε αξιολόγηση της δουλειάς του, οπότε σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στις χώρες της ΕΕ οι εξωτερικοί αξιολογητές είναι απαραίτητο να είναι εκπαιδευτικοί και να έχουν εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε περίπου μισές από αυτές, υποχρεούνται να περάσουν εξετάσεις ή κάποια εξειδικευμένα σεμινάρια. Η αξιολόγηση από ανεξάρτητους ειδικούς επιστήμονες συναντάται σπάνια. Οι εξωτερικοί αξιολογητές μπορούν να ενεργούν και σα σύμβουλοι (Eurydice, 2004: 4). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας είναι οι αξιολογητές στους οποίους έχει ανατεθεί το σχετικό έργο, να έχουν οι ίδιοι διέλθει από διαδικασίες αυστηρής και αντικειμενικής αξιολόγησης και να έχουν επιμορφωθεί από επίσημο φορέα ως αξιολογητές. Επίσης, εκτός από εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, να είναι καταρτισμένοι σε θέματα αξιολόγησης και να ενημερώνονται συνεχώς για τις επιστημονικές εξελίξεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012).

### **3.3 Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος**

Οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο σε όλη την αξιολογική διαδικασία. Είναι αυτοί που έχουν την αρμοδιότητα, νομοθετικά, να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, να τους καθοδηγήσουν, να τους επιμορφώσουν και να προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η εργασία των σχολικών συμβούλων είναι πολύπλευρη και σύνθετη καθώς εκτός από την ευθύνη για την ικανότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού φέρουν και ευθύνη για πολλές άλλες απαιτητικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, που συνεχώς αυξάνονται. Ακόμη, ο βαθμός στον οποίο μπορούν αποτελεσματικά να ενεργήσουν ώστε να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως θεσμικό



εκπαιδευτικό πλαίσιο, πολιτικές εκτιμήσεις και κοινωνικές επιρροές, συνδικαλιστικοί φορείς ή ακόμη από τις ατομικές επαγγελματικές ιδιότητες και δεξιότητές τους (Παμουκτσόγλου, Καλούρη & Λαγός, 2006).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων καθορίζονται από τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 1 του Ν.1304/1982, σε συνδυασμό με την αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 Υπουργική Απόφαση, όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει, από τις οποίες προκύπτει ότι ο σχολικός σύμβουλος συνεργάζεται όχι μόνο με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο του κάθε σχολείου της περιοχής αρμοδιότητάς του, αλλά και με το Διευθυντή Εκπαίδευσης, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, ακόμη και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για την αρτιότερη εκπλήρωση της αποστολής του. Ακόμη, ο σχολικός σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση των οποίων αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο και διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή ευθύνης του. Επιπλέον συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής σύμφωνα με σχετικές διατάξεις, συμμετέχει στις επιτροπές προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, τοποθετείται ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής σε Π.Ε.Κ., συνέρχεται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις με άλλους σχολικούς συμβούλους κ.τ.λ. Επίσης, εποπτεύει τη σύνταξη και εγκρίνει τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα (Ε.Ω.Π.) των σχολικών μονάδων της Περιφέρειας ευθύνης του, την εφαρμογή της κείμενης σχετικής νομοθεσίας και την υλοποίηση του πνεύματος των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.)» (Φ.353.1/28/126721/Δ1/20-9-2013).

Επιπλέον, ο σχολικός σύμβουλος, μέσα από την αξιολόγηση, εντοπίζει και αντιλαμβάνεται τις επιμορφωτικές ανάγκες και παρέχει ανάλογη ανατροφοδότηση που να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες της σχολικής πραγματικότητας. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και οργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα που στόχο έχουν την επαγγελματική τους επάρκεια και ανάπτυξη (Πήλιουρας, 2010: 15). Σε συνεργασία με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων δίνει λύσεις στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου. Επίσης, συμβάλλει με κατάλληλες δραστηριότητες στην ανάπτυξη καινοτομικού και δημιουργικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις τοπικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της περιοχής της κάθε σχολικής μονάδας (Eurydice, 2008).

Μια ενδιαφέρουσα άποψη είναι και η θεώρηση του σχολικού συμβούλου ως «κριτικού φίλου» στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο κριτικός φίλος είναι αυτός που θα στηρίξει τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωσή τους και την επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων. Συζητά μαζί τους όχι μόνο για να διευκολύνει την εξεύρεση λύσεων αλλά και για να προκαλέσει τον αναστοχασμό της δράσης τους, να προτείνει καινοτομίες και πρωτοβουλίες. Λειτουργεί ως ερευνητής συλλέγοντας στοιχεία σε κάθε στάδιο της αξιολόγησης για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό και τα παρουσιάζει για εξέταση και για κριτική (MacBeath & Swaffield, 2005: 239-250). Ακόμη συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται νοοτροπία συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 25). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί «σε μόνιμη βάση βοηθούν ο ένας τον άλλο, συνεργάζονται και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο» Μέσα από τη συνεργασία καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης και θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hargreaves & Fullan, 2008: 37).

Όλα τα παραπάνω, αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολικού συμβούλου στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού μέσω της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί και πρέπει να παίζει ένα πολυδιάστατο ρόλο εμπνευστή, συμβούλου και κριτή, προκειμένου να δημιουργήσει περιβάλλον ανατροφοδότησης, επαναπροσδιορισμού, στοχασμού και ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού (Παπαματθαίου, 2012: 49). Εξάλλου ο σχολικός σύμβουλος ως πρώην συνάδελφος, αντιλαμβάνεται επαρκώς τα εκπαιδευτικά θέματα και τις δυσκολίες τους και με τις επιστημονικές του γνώσεις, μπορεί να συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην αξιολογική διαδικασία. Ίσως, αυτός είναι και ο λόγος που σε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό, δέχονται τους σχολικούς συμβούλους ως αξιολογητές αλλά διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αντικειμενικότητα, τις διαδικασίες και το γενικότερο στόχο της αξιολόγησης (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008· Πίκλας, 2011· Πίος, 2012).

Είναι γεγονός ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου παρουσιάστηκε «ως το κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος» και έδωσε μεγάλες προσδοκίες στο εκπαιδευτικό σώμα για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Παμουκτσόγλου, 2003:58). Όμως, ο «δασκαλογέννητος» αυτός θεσμός (Δ.Ο.Ε.,

1987) αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή του. Η υποστήριξή του από την Πολιτεία εξακολουθεί να μην είναι αυτή που οι σημερινές συνθήκες της εκπαίδευσης απαιτούν παρά τα τριάντα χρόνια λειτουργίας του. Ο μικρός αριθμός των θέσεων, η ελλιπής επιμόρφωση, η επιπλέον κατάρτιση και ενημέρωση ώστε να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες αλλά και στα αυξημένα καθήκοντα που συνδέθηκαν με το θεσμό, είναι μερικές από τις δυσκολίες αυτές. Πρόσθετες αδυναμίες και προβλήματα έχουν να κάνουν με τη στέγαση, τον εξοπλισμό των γραφείων, τη γραμματειακή υποστήριξη, τη δημιουργία βιβλιοθηκών, την οικονομική ενίσχυση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Π.Ι., 2008).

### **3.4 ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013)**

Σύμφωνα με το ΠΔ 152/2013 (άρθρο 1, παρ. 2), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αξιολογητές που επιτελούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές που επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί (παρ. 3). Η διοικητική αξιολόγηση διενεργείται από το διευθυντή του σχολείου και η εκπαιδευτική αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο στην υπηρεσιακή περιφέρεια των οποίου ανήκει η σχολική μονάδα (άρθρο 4).

Η χρονική περίοδος για την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ονομάζεται αξιολογητέα περίοδος και το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διενεργείται η αξιολόγηση, σε πρώτο βαθμό, ονομάζεται αξιολογική περίοδος (άρθρο 1, παρ. 4). Η διοικητική αξιολόγηση διενεργείται με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία τουλάχιστον φορά ανά διετία και η εκπαιδευτική αξιολόγηση μία φορά τουλάχιστον ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους δύο μήνες (άρθρο 18, παρ. 8 & 9).

Στο άρθρο 3 του ίδιου Προεδρικού Διατάγματος ορίζονται τα κριτήρια της διοικητικής και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι συντελεστές βαρύτητας αυτών

των κριτηρίων. Ως αναφορά τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες, αξιολογούνται σε πέντε κατηγορίες οι οποίες εμπεριέχουν τα αξιολογούμενα κριτήρια. Συγκεκριμένα, η κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία έχει συντελεστή βαρύτητας 0,75, περιλαμβάνει τα κριτήρια α) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, β) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη και γ) Οργάνωση της σχολικής τάξης. Η κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, με συντελεστή βαρύτητας 0,50, περιλαμβάνει τα κριτήρια α) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, β) Στόχοι και περιεχόμενο και γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. Η κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, με συντελεστή βαρύτητας 1,25, περιλαμβάνει τα κριτήρια α) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία, β) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, γ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης και δ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών. Η κατηγορία IV - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, με συντελεστή βαρύτητας 1,50, περιλαμβάνει τα κριτήρια α) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, β) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, γ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς. Τέλος, η κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με συντελεστή βαρύτητας 1, περιλαμβάνει τα κριτήρια, α) τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη, β) επαγγελματική ανάπτυξη.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό ως ακολούθως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός». Δεδομένου ότι ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός καλύπτει φάσμα περιπτώσεων, ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής: α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί, γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί. (άρθρο 5, παρ. 1 & 2).

Ο αξιολογητής στην οικεία έκθεση αξιολόγησης αναγράφει για κάθε αξιολογούμενο κριτήριο τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και τη βαθμολογία του αξιολογούμενου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων κάθε

κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται με συγκεκριμένο αλγόριθμο με χρήση υπολογιστή και εκφράζεται ως δεκαδικός αριθμός με προσέγγιση εκατοστού όπως αναλυτικά περιγράφεται στο άρθρο 16 του Προεδρικού Διατάγματος.

### **3.5 Διαδικασία αξιολόγησης**

Στο άρθρο 17 του Π.Δ 152/2013 περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία βάση της οποίας διενεργείται η διοικητική και η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Και στις δύο περιπτώσεις απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κοινοποίηση έγγραφης πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο. Στη διοικητική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνάντηση αξιολογητή και του αξιολογούμενου και συζήτηση σχετικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Στη συνέχεια συντάσσεται έκθεση, η οποία γνωστοποιείται στον ενδιαφερόμενο εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της (παρ. 1).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τρία στάδια (παρ. 2). Ξεκινάει με τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της παρακολούθησης των διδασκαλιών, ακολουθεί η παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών και κλείνει με τη μετα-αξιολογική συζήτηση. Μετά το τέλος και του τρίτου σταδίου ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση της εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησής του, καθώς και τον ατομικό του φάκελο ο οποίος μπορεί να περιλαμβάνει τα κάθε είδους δικαιολογητικά και παραστατικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του (παρ. 3). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης.

Την τελική έκθεση αξιολόγησης τη συντάσσει ο Σχολικός Σύμβουλος, εντάσσοντας και την έκθεση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπου εργάζεται ο αξιολογούμενος. Οι αξιολογούμενοι δικαιούνται ενστάσεως, ενώπιον δευτεροβάθμιων οργάνων αξιολογικής κρίσης. Η ένσταση στρέφεται κατά της αξιολογικής έκθεσης και του αξιολογητή και πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα στοιχεία και τα πραγματικά περιστατικά στα οποία ο αξιολογούμενος θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του καθώς και τα στοιχεία τα οποία βεβαιώνουν την

ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης (άρθρο 20). Αρμόδιο όργανο για την εξέταση των ενστάσεων των εκπαιδευτικών είναι η πενταμελής επιτροπή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ε.Α.Ε.Ε) που συγκροτείται σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης, με ευθύνη της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε), όπως προβλέπεται από το νόμο 4142/13. Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις (άρθρο 24).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια μορφή μεικτής αξιολόγησης καθώς συνδυάζονται χαρακτηριστικά εξωτερικής αξιολόγησης από τους σχολικούς συμβούλους και ιεραρχικής εσωτερικής από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί το πεδίο 4, την «υπαλληλική συνέπεια και επάρκεια» του εκπαιδευτικού. Ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί τα υπόλοιπα τέσσερα πεδία εκ των οποίων τα πεδία 1 και 3, κατά το μεγάλο μέρος τους με βάση την άμεση παρακολούθηση και τα υπόλοιπα των εν λόγω πεδίων καθώς και τα πεδία 2 και 5 με βάση τη συζήτησή του με τον εκπαιδευτικό και τα αντίστοιχα τεκμήρια (π.χ. πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων, βεβαιώσεις, στοιχεία ατομικού φακέλου κ.τ.λ.) (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012:34).

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα

### 4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει διεξοδική διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Με αφορμή το νέο πλαίσιο αξιολόγησης όπως ψηφίστηκε από την πολιτεία με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, που καθιστά τους σχολικούς συμβούλους βασικούς αξιολογητές και διαμορφωτές της έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα επιδιώξουμε να καταγράψουμε τις απόψεις των τελευταίων σχετικά με τον ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν.

Προκειμένου να αποτιμήσουμε συνολικά την εκ νέου προσπάθεια της Πολιτείας να καθιερώσει σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά από τριάντα και πλέον χρόνια απουσίας οποιουδήποτε ελεγκτικού μηχανισμού από την ελληνική εκπαίδευση, αξιοποιούμε τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης. Τα επιμέρους ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση αφορούν:

1) την αντίληψη που έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι για το θεσμό τον οποίο υπηρετούν, τα καθήκοντα που τους έχει αναθέσει η Πολιτεία και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτούς.

2) την άποψη των σχολικών συμβούλων για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως ορίζεται από το Π.Δ 152/13, το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν.

3) τη δυνατότητα συμβολής των σχολικών συμβούλων στην αποτελεσματική εφαρμογή και εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

4) τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων για το ρόλο τους, ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών

5) τις προτάσεις των σχολικών συμβούλων για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις απόψεις των σχολικών συμβούλων για το εν λόγω θέμα διότι όπως υποστηρίζει και ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η αξιολόγησή τους απευθύνεται στα πεδία που *«αγγίζουν τον πυρήνα της επαγγελματικής και επιστημονικής υπόστασης των εκπαιδευτικών»*, ΣΣ 07. Ως εκ τούτου θεωρούμε κομβική τη συμβολή τους στην αποτελεσματική εφαρμογή του

συστήματος αξιολόγησης, έτσι ώστε όχι μόνο να εφαρμοστεί επιτυχώς αλλά και να αποδώσει στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη που μπορεί στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

## 4.2 Μεθοδολογία

Την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης υπαγόρευαν σε σημαντικό βαθμό ο σκοπός της έρευνας και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Δεδομένου ότι ο αρχικός σχεδιασμός προσανατολίστηκε προς την ανάγκη να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων, να αποκτήσουμε μια συνολική άποψη των προσωπικών τους θεωρήσεων και των εμπειριών τους και να διερευνήσουμε τα βαθύτερα κίνητρα της συμπεριφοράς τους, θεωρήσαμε ότι η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ανταποκρίνονταν πλήρως στις προσδοκίες μας.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ιωσηφίδης (2006), η ποιοτική προσέγγιση στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα ερωτήματα «πως» και «γιατί». Περιλαμβάνει τη συλλογή των στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τα αισθήματα, τις κρίσεις, τα βιώματα των υποκειμένων που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία (Verma & Mallick, 2004: 66). Σε κάθε περίπτωση η ποιοτική έρευνα εξυπηρετεί τον ερευνητή να διαμορφώσει μια γνήσια, αυθεντική, δυναμική, πλαισιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και να συλλέξει πλούσια ερευνητικά δεδομένα, προσεγγίζοντας καλύτερα την πολύπλοκη και ολιστική φύση του (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010: 29).

Επιλέγεται, λοιπόν, η ποιοτική έρευνα, διότι στόχος μας είναι η κατανόηση, η ανάλυση και όσο το δυνατόν η ερμηνεία της συμπεριφοράς και των πρακτικών των σχολικών συμβούλων λαμβάνοντας υπόψη το πολιτικό-νομοθετικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ενεργούν. Συγκεκριμένα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων, αναφορικά με την εφαρμογή του νέου πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή του.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο επελέγη η ερευνητική συνέντευξη, η οποία αποτελεί μια οργανωμένη σχέση λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα στην έρευνα με σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το



αντικείμενο της έρευνας. Η αλληλεπίδρασή τους αποβλέπει στο να κατανοήσει ο πρώτος πώς σκέφτεται ο δεύτερος για το θέμα που ερευνάται (Σαραφίδου, 2011: 54-54). Πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές (Mialaret, 1997: 148).

Η συνέντευξη ως ποιοτικό εργαλείο προσεγγίζει δυναμικά τις κοινωνικές διαδικασίες, δεν αποσκοπεί μόνο στη συλλογή δεδομένων για θέματα που σχετίζονται με τη ζωή, αλλά αποτελεί μέρος της ίδιας της ζωής και, επομένως, ο εμποτισμός της από το ανθρώπινο στοιχείο είναι αναπόφευκτος (Cohen et al., 2008: 449) Καθοριστικής σημασίας είναι η οπτική του ερευνητή σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στα ποιοτικά μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου με στόχο την ερμηνεία την κατανόηση, την ανάπτυξη, την επιβεβαίωση ή τη διάψευση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιατών σχέσεων (Ιωσηφίδης, 2008). Για παράδειγμα, στα πλαίσια μιας συνέντευξης ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται μια αντίδραση (επιτονισμός φωνής, εκφράσεις προσώπου, παύσεις) παρέχει πληροφορίες τις οποίες ο ερευνητής δε θα μπορούσε να εκμαιεύσει από ένα ερωτηματολόγιο (Bell, 1997: 144).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), που συνιστά μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ: της δομημένης συνέντευξης, στην οποία τόσο οι ερωτήσεις όσο και η διαδικασία είναι καθορισμένες εκ των προτέρων και θα πρέπει χωρίς καμία παρέκκλιση να τηρούνται από τον ερευνητή, και τη μη δομημένη ή μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, στην οποία ο ερευνητής θέτει στον εξεταζόμενο μερικά κεντρικά για το ερευνώμενο θέμα ερωτήματα και εξασφαλίζει τις απαιτούμενες πληροφορίες μέσα από ελεύθερη συζήτηση (Σαραφίδου, 2011: 55-58· Παρασκευόπουλος, 1993: 128-129).

Στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης τα υπό διερεύνηση θέματα ή οι θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζεται χωρίς, όμως, αναγκαστικά να τηρούνται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία ερωτήσεων. Ωστόσο, απαιτείται αυστηρός και λεπτομερής σχεδιασμός, ο οποίος συνίσταται στην σύνταξη ενός οδηγού συνέντευξης που χρησιμοποιείται από τον ερευνητή ως ένας βασικός κατάλογος με τα θέματα που αφορούν άμεσα την έρευνα. Έτσι, ο ερευνητής είναι βέβαιος ότι καλύπτονται όλα όσα θεωρούνται σημαντικά, αλλά επιτρέπεται και στον ερωτώμενο μια αρκετά μεγάλου βαθμού απόκλιση από το προκαθορισμένο πλαίσιο. Αυτό του δίνει την

αίσθηση ότι συμμετέχει σε μια «συζήτηση με κάποιο σκοπό» (Σαραφίδου, 2011: 60-61· Bell, 1997: 147-148).

Αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική, είχαμε τη δυνατότητα να μην παραλείψουμε κανένα από τα σημεία των βασικών ερωτημάτων, κάνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις όποτε χρειαζόταν, ώστε να εκμαιεύσουμε πληροφορίες για τον τρόπο σκέψης και αντίληψης των ερωτώμενων και να αποκαλύψουμε συναισθήματα και κίνητρα συμπεριφοράς. Μας δόθηκε, επίσης, η δυνατότητα να παρατηρήσουμε τη σωματική γλώσσα των ερωτώμενων και τη γενικότερη στάση τους κατά τη συζήτηση. Όλα αυτά συντέλεσαν στο να εξεταστεί πληρέστερα το υπό διερεύνηση θέμα και να αναδειχτούν όσο το δυνατόν περισσότερες έννοιες, ώστε να επιτευχθεί με τον αποτελεσματικότερο τρόπο η σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας.

Παρόλο που τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια, δεν παύει να συγκροτείται νέα γνώση και να παρέχονται πληροφορίες οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν σε επίπεδο διορθωτικών κινήσεων ή ακόμα και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από το θέμα που μελετάται. Βασική φιλοδοξία μας, πέραν των εκπεφρασμένων στόχων της έρευνας, είναι να κατανοήσουμε τη δυναμική που αναπτύσσεται στα πλαίσια της εφαρμογής του νέου πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να διαπιστώσουμε τον βαθμό στον οποίο οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Επίσης, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου θέματος και να συμβάλλουμε στην όσο το δυνατό πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία του.

Εξάλλου είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας, όπως είναι η αξιολόγηση που αγγίζει τόσες πλευρές της υπόστασης του εκπαιδευτικού, δεν είναι γενικώς εύκολη υπόθεση και γίνεται δυσκολότερη στην περίπτωση της χώρας μας, διότι εφαρμόζεται και πάλι μετά από πολλά χρόνια, ανακαλεί αρνητικές εμπειρίες στη συλλογική μνήμη του κλάδου και συνδέεται συνειρμικά πολύ εύκολα με την τρέχουσα δυσμενή συγκυρία (Ματσαγγούρας κ.α, 2014: 18). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ανακύπτει η ανάγκη διασφάλισης προϋποθέσεων για την υλοποίηση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης που θα συμβάλλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας.

Σ' αυτήν την προοπτική εντάσσεται και η ερευνητική μας προσπάθεια. Εκείνο που προέχει είναι να αναδειχτούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του νέου πλαισίου αξιολόγησης ώστε να ενεργοποιηθεί συνολικά το ενδιαφέρον των εμπλεκομένων και να αναζητηθούν περαιτέρω δυνατότητες βελτίωσης και αλλαγής. Ας μη ξεχνάμε ότι η ερευνητική εργασία, λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα παιδαγωγικά δεδομένα, αποσκοπεί να προάγει την επιστημονική γνώση, την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην εφαρμογή επιστημονικών δεδομένων.

### **4.3 Οι συμμετέχοντες**

Η επιλογή των συμμετεχόντων αποτελεί κομβικό σημείο για την διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Το αντικείμενο της έρευνας επιβάλλει την ενασχόληση με τους σχολικούς συμβούλους στο μέτρο που επιθυμείται να αναδειχθεί η δική τους σκέψη και στάση απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για λόγους οικονομίας και με βάση τον τόπο κατοικίας της ερευνήτριας, επιλέχθηκαν οι εν ενεργεία σχολικοί σύμβουλοι δημοτικής εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Από τους είκοσι τρεις συμβούλους δημοτικής εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας προσεγγίστηκαν είτε τηλεφωνικά, είτε απευθείας στο χώρο εργασίας τους οι δεκαέξι και ανταποκρίθηκαν οι δέκα πέντε. Έτσι διεξήχθησαν δέκα πέντε ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Σ' αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στην αρνητική αντίδραση ορισμένων σχολικών συμβούλων όταν πληροφορούνταν το θέμα της έρευνας, καθώς παρότι το θέμα ήταν εξαιρετικά επίκαιρο, αποτέλεσε σημείο τριβής μεταξύ των ίδιων και της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο υπήρξαν έντονες αντιδράσεις από μια μεγάλη μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας και των συνδικαλιστικών της οργάνων, εναντίον των σχολικών συμβούλων λόγω της εμπλοκής τους στην διοργάνωση σεμιναρίων περί αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στην εφαρμογή του Π.Δ 152/13 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα, όπως οι ίδιοι το περιέγραψαν, ήταν η δημιουργία εχθρικού κλίματος και τεταμένης ατμόσφαιρας στις μεταξύ τους σχέσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις όλη αυτή η συναισθηματική φόρτιση με την οποία διακατέχονταν οι σχολικοί σύμβουλοι αποτυπώθηκε στην πρώτη τηλεφωνική ή διαζώσης επαφή που είχαμε μαζί τους αλλά και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αυτός, άλλωστε, ήταν και ο λόγος άρνησης της μία εκ των δεκαέξι σχολικών

συμβούλων που ερωτήθηκαν, να συμμετάσχει στην έρευνα και ο οποίος βέβαια ήταν απολύτως σεβαστός.

Ωστόσο, όλη αυτή η ένταση που διακατείχε τους σχολικούς συμβούλους αποτυπώθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διότι οι ίδιοι αισθάνονταν έντονα την ανάγκη να τοποθετηθούν πάνω στο ερευνώμενο θέμα, που δυναμίτισε τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Λειτουργήσε θα λέγαμε ψυχοθεραπευτικά. Αυτό αποτέλεσε ευχάριστη έκπληξη για την ερευνήτρια, παρόλο που στην πρώτη επαφή μαζί τους είχε αποθαρρυνθεί, διότι συγκεντρώθηκε ικανοποιητικό υλικό που αποτύπωνε τις σκέψεις τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους. Η ανάγκη τους εν τέλει να τοποθετηθούν πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εξασφάλισε και τη συναίνεσή τους, η οποία θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση μιας έρευνας γιατί βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση (Cohen et al, 2008: 81).

#### 4.4 Σχεδιασμός

Κατά το σχεδιασμό της έρευνάς μας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές δεοντολογίας που καλούνται να διέπουν κάθε ερευνητικό εγχείρημα. Η πρώτη επαφή μας με τα υποκείμενα της έρευνας έγινε το Φεβρουάριο του 2014, αφού είχε προηγηθεί σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και είχε συνταχθεί ο οδηγός της συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής οφείλει να κατέχει βασικές γνώσεις και να γνωρίζει τις ερωτήσεις στις οποίες θα προβεί, γιατί η διατύπωση των ερωτήσεων δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία (Bell, 1997: 145). Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει ότι τα άτομα είναι πρόθυμα να εμπλακούν και απαιτείται σεβασμός του κώδικα δεοντολογίας, ώστε να μην υπερβαίνονται τα ηθικά όρια (ό.π.: 91-92).

Η έρευνά μας διήρκησε συνολικά τρεις μήνες, από τον Μάρτιο μέχρι τον Μάιο του 2014. Η σχετικά μεγάλη διάρκεια οφείλεται στο ότι συνέπεσε με τη χρονική περίοδο που οι σχολικοί σύμβουλοι της Θεσσαλίας παρακολουθούσαν και οι ίδιοι επιμορφωτικά σεμινάρια κάθε Σαββατοκύριακο στο ΕΚΔΔΑ, αλλά και συμμετείχαν ως επιμορφωτές στα σεμινάρια για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σε συνδυασμό με τις καθημερινές τους υποχρεώσεις στις σχολικές μονάδες, καταλάμβανε μεγάλο μέρος του χρόνου τους και δυσκόλευε

στην εξεύρεση κατάλληλου χρόνου για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Ως εκ τούτου η ερευνήτρια χρειάστηκε να μεταβεί πολλές φορές σε διάφορες περιοχές Θεσσαλίας όπου εργάζονταν ή κατοικούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα για την εξασφάλιση των απαιτούμενων συνεντεύξεων.

Κάθε ερευνητής, εξάλλου, οφείλει να προσαρμοστεί στα δεδομένα του προγράμματος του ερωτώμενου. Έτσι, οι συναντήσεις που προγραμματίστηκαν γίνονταν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που διευκόλυναν τους ίδιους. Πέρα και πριν από αυτό τον «άγραφο» δεοντολογικό κανόνα, η ερευνήτρια φρόντιζε να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς της (Bell, 1997:151), ακόμα και στους σχολικούς συμβούλους που γνώριζε προσωπικά. Επίσης, ενημέρωνε για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και την πρόθεσή της να χρησιμοποιήσει μαγνητόφωνο κάτι που έπρεπε οπωσδήποτε να έχει τη συγκατάθεσή τους.

Σε κάθε περίπτωση ακολουθήθηκαν οι εξής κατευθυντήριες γραμμές: Διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, καλή εξήγηση των διαδικασιών της έρευνας, περιγραφή του χρόνου που θα δαπανήσουν τα υποκείμενα της έρευνας, περιγραφή του οφέλους που θα προκύψει από την έρευνα, αποκάλυψη των κατάλληλων εναλλακτικών διαδικασιών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και, τέλος, ενημέρωση ότι θα μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία αν για οποιονδήποτε λόγο αισθανθούν άβολα (Cohen & Manion, 1994· Cohen et al, 2008: 81).

Κάθε επιστημονική έρευνα εξάλλου, οφείλει να διέπεται από την τήρηση ορισμένων θεμελιωδών κανόνων του κώδικα ηθικής δεοντολογίας που μεταξύ των άλλων είναι α) η συναίνεση, συγκατάθεση των συμμετεχόντων, β) το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα και γ) η προστασία από οποιαδήποτε μορφής βλάβη (σωματική, ψυχική, ηθική) (Fontana & Frey, 2003: 89). Για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας λοιπόν δεν αποκαλύπτεται η ταυτότητα των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας οι απαντήσεις που θα παρουσιαστούν στην ενότητα ανάλυσης των δεδομένων κωδικοποιούνται ως ΣΣ 01, ΣΣ 02, ΣΣ 03 κτλ.

Για τον καλύτερο σχεδιασμό της έρευνας και για τη δοκιμή των ερευνητικών εργαλείων κρίθηκε σκόπιμο να προηγηθεί μια πιλοτική συνέντευξη, ώστε να ελεγχθεί σχολαστικά η πληρότητα των ερωτήσεων και η ευκολία κατανόησής τους εκ μέρους τω ερωτώμενων προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα που θα μπορούσαν να

ματαιώσουν το σκοπό της έρευνας. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες πραγματικής έρευνας, ηχογραφήθηκε και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση και ανάλυση. Από αυτή τη διαδικασία αναδείχτηκαν πολλά στοιχεία που βοήθησαν στη σαφή διατύπωση ερωτήσεων, στον καλύτερο χειρισμό και την κατανομή του χρόνου και στην εξοικείωση με το μέσο καταγραφής-εργαλείο.

#### 4.5 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Όπως ήδη αναφέρθηκε κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και φιλικής ατμόσφαιρας που βοηθάει τους συμμετέχοντες να χαλαρώνουν, να ανοίγονται και να δίνουν ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις (Βαβουρανάκης, 1986). Βασική προϋπόθεση είναι ο αποκρινόμενος στη συνέντευξη να αισθάνεται ότι ο ερευνητής ενδιαφέρεται και νοιάζεται για αυτόν και γι αυτά που έχει να μοιραστεί μαζί του και σε κάθε περίπτωση δεν είναι επικριτικός απέναντί του. Αυτή η εμπιστοσύνη χτίζεται πάνω στη ικανότητα του ερευνητή να επικοινωνεί την ενσυναίσθηση και την κατανόησή του, χωρίς να κρίνει τον άνθρωπο και τα λεγόμενά του (Σαραφίδου, 2011: 62). Προσπαθεί να κρατήσει τη θέση του ως εγγυητή του πλαισίου επικοινωνίας και να παραμείνει ανοικτός και πρόθυμος να τον ακούσει, να τον καταλάβει και έχει απόλυτη εχεμύθεια για όλα αυτά που του εκμυστηρεύονται.

Ο μέσος όρος διάρκειας κάθε συνέντευξης ήταν τα σαράντα με σαράντα πέντε λεπτά. Μερικές από αυτές διήρκεσαν μία έως μιάμιση ώρα. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές (one-to-one interview), οι οποίες παρότι είναι χρονοβόρες, έχουν το πλεονέκτημα της προσωπικής επαφής και συνεπώς παρέχουν τη δυνατότητα καταγραφής περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το χώρο, το άτομο και τη μη λεκτική επικοινωνία (ό.π.: 63).

Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό μαγνητόφωνο καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν προέβαλαν καμία αντίρρηση γι' αυτό, αφού και οι ίδιοι είχαν εμπειρία από εκπόνηση παρόμοιων ερευνών στο παρελθόν. Χαρακτηριστικά ένας σχολικός σύμβουλος, όταν του ζητήθηκε η άδεια για την ηχογράφηση της συνέντευξης, απάντησε *«Φυσικά και δεν έχω πρόβλημα, εμείς οι σχολικοί σύμβουλοι υπηρετούμε ένα θεσμό. Πρέπει να έχουμε ξεκάθαρες απόψεις και να έχουμε το θάρρος να τις εκφράζουμε και δημόσια»*, ΣΣ 02.

Η τεχνική της ηχογράφησης συνιστά τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο καταγραφής μιας συζήτησης όχι μόνο γιατί παρέχει τη δυνατότητα ακριβούς καταγραφής αυτών που έχουν ειπωθεί, αλλά και γιατί η διακύμανση της φωνής μπορεί να αποτελέσει επιπρόσθετη και πολύτιμη πηγή πληροφοριών. Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα να ανατρέξουμε σ' αυτή και να την ακούσουμε όσες φορές χρειαστεί να σχηματίσουμε ολοκληρωμένη άποψη κατά την ανάλυση των δεδομένων μας (Verma & Mallick, 2005: 253).

Για τις ανάγκες της συνέντευξης καταρτίστηκε ο οδηγός της συνέντευξης που περιείχε τις ερωτήσεις οι οποίες δομήθηκαν γύρω από τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- *Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό τους σύμβουλο.* Στην ενότητα αυτή υπάρχουν ερωτήσεις που διερευνούν την αντίληψη των σχολικών συμβούλων για τον θεσμό που υπηρετούν, τις θεσμικές αλλαγές που θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν τον ρόλο αυξημένων καθηκόντων που τους αναθέτει η προϊσταμένη τους αρχή, τη σχέση που διαμορφώνει με τους υφισταμένους του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του από αυτούς.
- *Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: απόψεις σχολικών συμβούλων για τις διαδικασίες αξιολόγησης όπως προβλέπονται από το Π.Δ 152/2013.* Εδώ εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν στην άποψη των σχολικών συμβούλων για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (π.χ. οι τομείς, τα πεδία, η μέθοδος), την επισήμανση των δυνατών και των αδύνατων σημείων αλλά και τις διορθώσεις και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν για την αποτελεσματική εφαρμογή του.
- *Συμβολή των σχολικών συμβούλων στην αποτελεσματική εφαρμογή και την εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.* Εδώ οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στην επίδραση που μπορεί να ασκήσουν οι σχολικοί σύμβουλοι στους εκπαιδευτικούς, ώστε να νοιώσουν ασφαλείς απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης και να επισημάνουν τα θετικά σημεία και τις προοπτικές που διανοίγονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- *Αντιλήψεις σχολικών συμβούλων για το ρόλο του αξιολογητή. Προβλήματα και δυσκολίες κατά τη εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης και τρόποι*

αποτελεσματικής επίλυσής τους. Οι ερωτήσεις αυτού του άξονα περιστρέφονται γύρω από τον νέο ρόλο του αξιολογητή που καλούνται οι σχολικοί σύμβουλοι να αναλάβουν, καθώς και τις απόψεις τους για την αξιολόγησή τους από τους υφισταμένους τους. Επίσης περιλαμβάνονται ερωτήσεις αναφορικά με τις αντικειμενικές δυσκολίες και τα προβλήματα που θεωρούν ότι θα προκύψουν κατά τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και τις κυρίαρχες ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν για να είναι αποτελεσματικοί απέναντι στις υποχρεώσεις τους.

- *Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.* Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις που εστιάζουν στις προτάσεις των σχολικών συμβούλων για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και την ανάλογη ανατροφοδότηση, προκειμένου να «ανατροφοδοτούνται θετικά οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές, να τροποποιούνται άμεσα οι αναποτελεσματικές πρακτικές και να ενθαρρύνεται η δοκιμή νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων» (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014: 9).

Ο πλήρης οδηγός συνέντευξης με τους θεματικούς άξονες και τις ερωτήσεις, παρατίθεται στο παράρτημα.

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία των ερευνητικών εγχειρημάτων είναι ο σχεδιασμός και η διατύπωση ερωτήσεων. Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός ώστε οι ερωτήσεις του να στοχεύουν στην απόσπαση όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών για τον τρόπο που σκέφτονται και αισθάνονται οι ερωτώμενοι και σε καμία περίπτωση να μην υποδεικνύουν το είδος της απάντησης. Για τον λόγο αυτό, οι περισσότερες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν ανοιχτού τύπου, οι οποίες συντελούν στην καλύτερη διερεύνηση του αντικειμένου και πολλές φορές προκαλούν μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις που μπορούν να υποδείξουν νέες σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν μέχρι τότε εξεταστεί, επιτρέπουν δε στον ερευνητή να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος (Cohen & Manion, 2000:381). Δε θέτουν επίσης περιορισμούς στους ερωτώμενους, ούτε στο είδος των απαντήσεων, ούτε και στον τρόπο διατύπωσής τους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν και ελάχιστες ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες ταιριάζουν περισσότερο στις αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις και οι πιθανές απαντήσεις του ερωτώμενου προβλέπονται συνήθως από τον ερευνητή, μόνο όταν έπρεπε να αποσπασθούν κάποιες πραγματικές πληροφορίες. Τέλος, έγιναν και



κάποιες δημογραφικές ερωτήσεις προκειμένου να καταγραφούν βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους σε σχέση με τον θεσμό που υπηρετούν. Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων που αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια των συνεντεύξεων μας:

*Ανοιχτές ερωτήσεις:* Με το Π.Δ 152 /13 η Πολιτεία έχει θεσπίσει τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Θέλετε να το σχολιάσετε; Πώς μπορεί να ο Σ.Σ συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπ/κή κοινότητα; Πως κατά τη γνώμη σας πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

*Κλειστές ερωτήσεις:* Οι προσδοκίες των εκπ/κών από το Σ.Σ θεωρείται ότι ταυτίζονται με τα καθήκοντα των Σ.Σ όπως τα έχει θεσπίσει η πολιτεία; Ως αξιολογητής ο Σ.Σ έχει κουλτούρα αξιολόγησης;

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατήρηση ομαλής ροής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με την παροχή ωθήσεων ή παρακινήσεων (probes) ή ακόμη και ανάλογων διευκρινήσεων προκειμένου να διευκολυνθεί η συζήτηση. Όπου χρειαζόταν, η συζήτηση ενισχύονταν με συμπληρωματικές ή ενθαρρυντικές ερωτήσεις που βοηθούσαν τον ερωτώμενο να οργανώσει τη σκέψη του και να δώσει τη μέγιστη δυνατή πληροφορία για το ερευνώμενο θέμα (Σαραφίδου, 2011: 63).

#### **4.6 Μεθοδολογικοί περιορισμοί**

Οι ποιοτικές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης, δέχονται πολύ μεγάλη κριτική για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους. Οι Denzin και Lincoln, (2000: 8) υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές έρευνες έχουν κατηγορηθεί ότι χρησιμοποιούν “soft” (μαλακές, θαμπές) ερευνητικές διαδικασίες, ότι τα ευρήματά τους είναι «αποκυήματα φαντασίας, και όχι επιστήμη», και ότι οι ερευνητές που τις διεξάγουν «δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν εάν αυτό που δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι».

Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε την αλήθεια, με άλλα λόγια το βαθμό στον οποίο μια άποψη μια θέση παρουσιάζει τα φαινόμενα στα οποία αναφέρεται (Bird et al., 1999:55-56). Οι κρίσεις που αφορούν την εγκυρότητα είναι στην πράξη κρίσεις για το κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που πρέπει να μετρά ή να περιγράφει (Bell, 1997: 107-108).

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο κατά πόσο το εργαλείο που χρησιμοποιούμε στην ερευνά, μας δίνει συνεπή αποτελέσματα μετά από επαναλαμβανόμενη χρήση (Κυριαζή, 2001). Εδώ όμως πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η μορφή πολλών μεθόδων

παραγωγής ποιοτικών δεδομένων στην προκειμένη περίπτωση της συνέντευξης, δεν είναι τυποποιημένη. Επομένως οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα δεν έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν ελέγχους της αξιοπιστίας, επειδή τα δεδομένα που αυτοί παράγουν δε μπορεί να πάρουν τη μορφή ενός καθαρά τυποποιημένου συνόλου μετρήσεων (Mason, 2003: 328).

Η διαφύλαξη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε μια ποιοτική έρευνα είναι δύσκολο εγχείρημα, καθώς αποτελούν εργαλεία της θετικιστικής επιστημολογίας, Σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011: 85), πολλοί ερευνητές υιοθέτησαν μια γενική έννοια της «αξιοπιστίας» (trustworthiness) που περιλαμβάνει οποιεσδήποτε διαδικασίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να γίνουν πειστικότερα τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας. Η σημαντικότερη συνιστώσα αυτών των διαδικασιών είναι η φερεγγυότητα (credibility).

Στα πλαίσια της έρευνας επικεντρωθήκαμε σε διαδικασίες που σύμφωνα με τη Σαραφίδου (ό.π.: 85-86) ενισχύουν την έννοια της φερεγγυότητας, για να έχουμε όσο το δυνατό πιο αξιόπιστο αποτέλεσμα. Για τον λόγο αυτό προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να εξασφαλίσουμε μία αυθεντική και ειλικρινή συζήτηση μαζί τους και να εξοικειωθούμε με την κουλτούρα τους. Επισκεφτήκαμε τον χώρο εργασίας τους για να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τα στοιχεία εκείνα που αφορούν το θέμα της έρευνας. Ζητήσαμε από κάποιο ανεξάρτητο συνάδελφο, ο οποίος διέθετε εμπειρία στην ποιοτική έρευνα, να επαναλάβει μέρος της ανάλυσης για να διασταυρώσουμε τα αποτελέσματα. Το ίδιο επιχειρήσαμε και εμείς σε μεταγενέστερο χρόνο.

Ακόμη στο στάδιο της πιλοτικής συνέντευξης ελέγξαμε προσεχτικά τη διατύπωση των ερωτήσεων και ζητήσαμε σχόλια και επισημάνσεις δύο σχολικών συμβούλων που είχαν εκπονήσει στο παρελθόν ανάλογη έρευνα, σχετικά με το αν οι ερωτήσεις και οι θεματικοί άξονες της έρευνας ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο σκοπό. Επίσης, πριν και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δώσαμε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ζητήσουν διευκρινήσεις ή να μελετήσουν τον οδηγό της συνέντευξης προκειμένου να εξοικειωθούν με το περιεχόμενο και να εξασφαλίσουμε την καλύτερη ποιότητα της πληροφορίας.

Στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών των ποιοτικών ερευνών να αναπτύξουν σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού αναπτύχθηκε από τον Denzin η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού, ο οποίος την προσδιορίζει «ως το συνδυασμό των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου

φαινομένου» (Denzin, 1987: 291). Στην προσπάθειά μας να αυξήσουμε την πιθανότητα της εγκυρότητας των στοιχείων της έρευνας, επιχειρήσαμε όπου ήταν δυνατό τη χρήση περισσότερων της μιας μεθόδου για τη συλλογή των δεδομένων. Έτσι, αναζητήσαμε περαιτέρω στοιχεία μέσω άλλων τεχνικών όπως η παρατήρηση, η συνομιλία με σχετικούς άλλους, η μελέτη εγγράφων σχετικών με το θέμα και η καταγραφή ανεπίσημων συνομιλιών που χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για τη βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων.

Μια από τις σοβαρότερες αδυναμίες της ποιοτικής έρευνας είναι οι περιορισμοί που προκύπτουν ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων κι αυτό γιατί το δείγμα των συμμετεχόντων είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό ενός ευρύτερου πληθυσμού. Μια επιπλέον αδυναμία της ποιοτικής έρευνας συνιστά η απουσία επαναληψιμότητας. Όπως επισημαίνει η Σαραφίδου (2011: 86), η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων αντικαθίσταται από την έννοια της μεταφερσιμότητας των ευρημάτων (transferability), δηλαδή από το αν η έρευνα περιλαμβάνει αρκετά πυκνές περιγραφές που επιτρέπουν στον αναγνώστη να αναγνωρίσει κατά πόσο τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια. Στοχεύοντας στην ικανοποίηση του κριτηρίου της μεταφερσιμότητας στην έρευνά μας, επιχειρήσαμε μία πυκνή, λεπτομερή και εις βάθος περιγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων, ώστε αφενός να μπορούν να γίνουν κατανοητά στους αναγνώστες της, και αφετέρου να προσλάβουν θεωρητική προοπτική ώστε να μπορούν να συσχετιστούν με ευρύτερες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Ένα τελευταίο ζήτημα μεθοδολογικής φύσεως αφορά τη δυνατότητα επιβεβαίωσης (confirmability), η οποία αφορά στο κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας αντανακλούν την πραγματικότητα των συμμετεχόντων και όχι προσωπικά ενδιαφέροντα και κίνητρα και τις πιθανές μεροληψίες του ερευνητή (ό.π.). Οι Rubin και Rubin, (1995: 12) υποστηρίζουν ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος, απόμακρος, ή συναισθηματικά αποδεσμευμένος. Υπάρχει πάντα ένα «εγώ» στην όλη διαδικασία κι όλα όσα διαδραματίζονται στη διάρκεια της συνέντευξης ή της ανάλυσής της, δεν παύουν να χρωματίζονται από αυτό.

Με δεδομένα τα παραπάνω και με την παρατήρηση ότι στην περίπτωσή μας η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί τελείως αμερόληπτη και αντικειμενική καταβάλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια να παραμείνουμε ουδέτεροι στο βαθμό που αυτό ήταν δυνατό, να εξετάσουμε με ακρίβεια τα δεδομένα και να αποφύγουμε τις προσωπικές εκτιμήσεις.

Αυτό εξασφαλίστηκε με το να μείνουμε αυστηρά προσηλωμένοι στα ευρήματα της έρευνας και στην ανάλυση και ερμηνεία αυτών καθώς επίσης και στην αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας ώστε να διασφαλιστούν κατά το δυνατό η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

#### 4.7 Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρχικά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής αναζήτησης. Κατόπιν δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω της ατομικής συνέντευξης για να διαπιστωθούν οι απόψεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με τα υπό διαπραγμάτευση θέματα στην έρευνα.

Η διαδικασία της ανάλυσης απαιτεί μια προετοιμασία που συνίσταται στην μεταγραφή των δεδομένων (transcription), δηλαδή στη μεταφορά του υλικού σε μορφή επεξεργάσιμη (Σαραφίδου, 2011: 69). Μετά τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης γίνονταν αμέσως απομαγνητοφώνηση από την ίδια την ερευνήτρια. Ο προφορικός λόγος δηλαδή μετατρέποταν σε γραπτό. Πρόκειται για μια διαδικασία κοπιαστική και χρονοβόρα που όμως καταγράφει πιστά το λεκτικό περιεχόμενο των απαντήσεων (Bird et al, 1999: 325).

Εκτός, όμως, από το κείμενο που αποτελεί την καθαυτή ύλη της έρευνας πολύ σημαντικά στοιχεία αναδύθηκαν από τον οδηγό καταγραφής δηλαδή από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και την παρατήρηση στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων αλλά και τις αναστοχαστικές σημειώσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις μας από την επαφή μας με τα υποκείμενα μελέτης (Σαραφίδου, 2011).

Επιχειρήθηκε μ' αυτό τον τρόπο να γίνει συνδυασμός της χρήσης των σημειώσεων με το κείμενο, διότι στις σημειώσεις μπορεί να περιέχονται πληροφορίες που δεν αποκαλύπτονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συζήτησης π.χ. η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, αλλαγές στον τρόπο ομιλίας, παύσεις, δηλαδή σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας, και συναισθήματα πριν και μετά τη συνέντευξη κτλ. Έτσι, προσπαθήσαμε να έχουμε μια όσο το δυνατό πιο ακριβή μεταγραφή των συνεντεύξεων.

Από αυτή τη διαδικασία προέκυψε ένας τεράστιος όγκος υλικού που έπρεπε στη συνέχεια να συνοψιστεί και να ερμηνευτεί με στόχο την παραγωγή νοήματος. Ακολουθήσαμε για το σκοπό αυτό τη θεωρία των Ritchie και Spencer, σύμφωνα με

τους οποίους η ποιοτική ανάλυση περιλαμβάνει πέντε διακριτά αλλά αλληλοσυνδεόμενα στάδια: την εξοικείωση με τα δεδομένα, τον προσδιορισμό του θεματικού πλαισίου, την κωδικοποίηση και στη συνέχεια τη διαγραμματική απεικόνιση και τη χαρτογράφηση. Τα δύο τελευταία στάδια αφορούν τη σύνθεση και την ερμηνεία (όπ. αν. στο Σαραφίδου, 2011: 69).

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης έγινε κριτική ανάγνωση της κάθε συνέντευξης η οποία διαβάζονταν αρκετές φορές, ώστε να υπάρξει εξοικείωση με τα δεδομένα και να αποκτηθεί μια γενική εικόνα του υλικού. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας σημειώθηκαν κάποιες έννοιες κλειδιά και κάποια επαναλαμβανόμενα θέματα που φαινόταν ότι είναι σημαντικά. Έγινε έτσι μια πρώτη ανάλυση και δημιουργήθηκε ένας κατάλογος θεμάτων, σε μια πρώτη προσπάθεια αφαίρεσης και σχηματισμού εννοιών.

Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων σε μονάδες του γραπτού υλικού με σαφές και διαφοροποιημένο νόημα, ώστε αργότερα να είναι πιο εύκολη η άντληση και η οργάνωσή τους σε ένα σύστημα κατηγοριών συναφών με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι κατηγορίες αυτές κωδικοποιούνται, δηλαδή γίνεται επισήμανσή τους με ετικέτες που περιγράφουν ή αποδίδουν το νόημα (Σαραφίδου, 2011: 70). Στο σημείο αυτό ιδιαίτερα υποβοηθητική αποδείχτηκε η χρήση του λογισμικού πακέτου “portable MAXQDA, 2007” ως εργαλείου οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης και ανάκτησης μεγάλου όγκου δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2006). Με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου μας δόθηκε η δυνατότητα αποτελεσματικότερης οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης καθώς και εντοπισμού και ανάκτησης του τεράστιου όγκου των δεδομένων που είχαμε στη διάθεσή μας.

Η κωδικοποίηση (coding) των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων και ως εκ τούτου συνδέεται άρρηκτα με την τμηματοποίηση των δεδομένων (data segmentation). Η κωδικοποίηση αποτελεί οργανικό μέρος και βάση της ανάλυσης και οδηγεί στη θεωρητικοποίηση, στην ερμηνεία και στην ανάλυση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης αναπτύχθηκε ένας κατάλογος θεματικών κατηγοριών αρκετά εκτενής. Στη συνέχεια μέσω της διαδικασίας της *σύγκλισης*, αναζητήσαμε επαναλαμβανόμενες ομοιότητες στις θεματικές κατηγορίες,

ώστε να μπορούν να ομαδοποιηθούν και να συμπυκνούν σε λιγότερες και περιεκτικότερες κατηγορίες κατάλληλες για ερμηνεία. Οι ομοιότητες αυτές ελέγχθηκαν με βάση δύο κριτήρια: την εσωτερική ομοιογένεια (τα δεδομένα που ανήκουν σε μια κατηγορία ταιριάζουν μεταξύ τους) και την εξωτερική ομοιογένεια (είναι ξεκάθαρες και εμφανείς οι διαφορές ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες (Patton, 2002: 465-466).

Όταν ο κατάλογος των θεματικών κατηγοριών δεν επιδέχονταν περαιτέρω τροποποίησης υπό το φως του νέου υλικού και είχε δομηθεί επαρκώς, αποδίδονταν ο τελικός ορισμός και η ονοματοδοσία της κάθε κατηγορίας (Σαραφίδου 2011). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην εξέταση των δεδομένα που συνιστούν «αποκλίνουσες περιπτώσεις» και δεν εμπίπτουν σε καμία από τις υπάρχουσες κατηγορίες (Patton, 2002: 465-466). Τέλος, έγινε σύνθεση όλων των ευρημάτων που συλλέχθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία με στόχο το σχηματισμό μιας πλήρους εικόνας και ερμηνείας του ρόλου και των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

### 5.1 Γενικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκαπέντε σχολικοί σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Από αυτούς οι οχτώ ήταν άνδρες και οι επτά γυναίκες. Από την ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων της έρευνας προκύπτουν τα εξής στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες. Στον πίνακα 5.1 γίνεται παρουσίαση της ηλικίας της συνολικής εργασιακής προϋπηρεσίας και της προϋπηρεσίας σε θέση σχολικού συμβούλου. Στον πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι αλλά και τα όρια τιμών δηλαδή η ανώτατη και κατώτατη τιμή κάθε φορά.

Πίνακας 5.1 Παρουσίαση εμπειρίας σχολικών συμβούλων

Περιγραφή δεδομένων σε έτη	Σχολικοί σύμβουλοι
Μέσος όρος ηλικίας	50
όρια διαστήματος ηλικίας	46-55
Μέσος όρος εργασιακής προϋπηρεσίας	26,5
όρια διαστήματος εργασιακής προϋπηρεσίας	23-30
Μέσος όρος προϋπηρεσίας ως Σ.Σ	3,95
όρια διαστήματος προϋπηρεσίας ως Σ.Σ	0,9-7

Αντίστοιχα στον πίνακα 5.2 που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση των τυπικών προσόντων των σχολικών συμβούλων, όπως η κατοχή διδακτορικού διπλώματος, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η κατοχή δεύτερου πτυχίου οι σπουδές σε διδασκαλείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η γνώση ξένων γλωσσών και η ικανότητα χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών. Παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό αντίστοιχα.

Πίνακας 5.2 Παρουσίαση τυπικών προσόντων σχολικών συμβούλων

Περιγραφή δεδομένων	Σχολικοί σύμβουλοι Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία και πτυχίο εξομοίωσης	15	100%
2ο Πτυχίο ΑΕΙ	10	66,7%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	11	73,3%

Διδακτορικό Δίπλωμα	8	53,3%
Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	11	73,3%
Γνώση Ξένης Γλώσσας	14	93,3%
Άριστο Επίπεδο	7	50%
Πολύ Καλό Επίπεδο	7	50%
Πιστοποίηση στους Η/Υ	15	100%
Επίπεδο 1	8	53,3%
Επίπεδο 2	7	46,6%

Στον πίνακα 5.3 που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση της προϋπηρεσίας των σχολικών συμβούλων σε θέσεις ευθύνης. Συγκεκριμένα εξετάζεται πόσοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν απασχοληθεί πριν να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι τους σε θέσεις διευθυντή σχολικής μονάδας, υποδιευθυντή, υπεύθυνου ολοήμερου, προϊσταμένου ολιγοθέσιου σχολείου ή προϊσταμένου ΚΕΔΔΥ. Παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό αντίστοιχα.

Πίνακας 5.3 Προϋπηρεσία σχολικών συμβούλων σε θέσεις ευθύνης

Θέσεις ευθύνης	Σχολικοί σύμβουλοι Απόλυτη συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου	8	53,3%
Υποδιευθυντής Δημοτικού Σχολείου	6	40%
Υπεύθυνος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου	5	33,3%
Προϊστάμενος Ολιγοθέσιου Σχολείου	14	93,3%
Προϊστάμενος ΚΕΔΔΥ	1	6,66%

Αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες, οι σχολικοί σύμβουλοι είναι άτομα με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση, αξιολογη εκπαιδευτική εμπειρία και οι περισσότεροι από αυτούς, έχουν αναλάβει στο παρελθόν θέση ευθύνης σε δημοτικά σχολεία σα διευθυντές, προϊστάμενοι, υποδιευθυντές ή υπεύθυνοι ολοήμερου. Ο πολύπλοκος και πολυδιάστατος ρόλος που καλούνται να επιτελέσουν οι σχολικοί σύμβουλοι, εν όψει και της αξιολόγησης καθιστά απολύτως αναγκαία τόσο τη μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία, όσο και τα αυξημένα τυπικά προσόντα για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους, και την ορθή λήψη αποφάσεων. Την ίδια αντίληψη έχουν και οι σχολικοί σύμβουλοι όπως προκύπτει από την έρευνα της Παμουκτσόγλου, η οποία αποδελτίωσε τις συνοπτικές εκθέσεις αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων από το 1993 μέχρι το



2000, ότι δηλαδή «για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση θα πρέπει ο αξιολογητής να έχει πολλές γνώσεις για το αντικείμενο της αξιολόγησης, αυτό καθεαυτό, αλλά και να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αξιολογεί με περίσκεψη, αντικειμενικότητα και κατανόηση σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της λειτουργίας του σχολείου και των συνθηκών διδασκαλίας» (όπ. αν. 2003: 112).

Στο ίδιο πνεύμα και οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν:

*[...] «Εκείνο που θεωρώ πολύ σημαντικό είναι ότι ο ΣΣ πρέπει να έχει ουσιαστικά προσόντα για να μπορέσει να προσφέρει σε όλα αυτά. Επειδή ακριβώς πάντοτε είναι θέμα και της εκπαίδευσής του και της μόρφωσής του και της εμπειρίας του και των προσόντων του, των τυπικών, των πτυχίων κι όλα αυτά, θεωρώ ότι εκείνο που έχει σημασία είναι το πόσο ο ΣΣ μπορεί να διαχειρίζεται αυτά ως προς τις γνώσεις που έχει. Είναι καλό η εμπειρία του να βρίσκεται σε πολλά πεδία, δηλ. ο ΣΣ να έχει δουλέψει αρκετά χρόνια στην τάξη, να έχει μια θητεία τουλάχιστον ως διευθυντής σχολικής μονάδας και σα ΣΣ, έτσι ώστε να μπορεί να βλέπει πιο σφαιρικά το κάθε πρόβλημα. Γιατί κανένα πρόβλημα δεν είναι μονόπλευρο, χρειάζεται πλουραλισμό στην προσέγγισή του και κυρίως χρειάζεται εύρος γνώσεων από το ΣΣ. Είναι ιδιαίτερα απαιτητικός ο ρόλος του.» [...]* ΣΣ 13

*[...] Εκείνο που θεωρώ ότι έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι, η πλειοψηφία έχει επάρκεια επιστημονική. Επάρκεια επιστημονική ώστε να μην αμφισβητείται ως επιστήμονας [...]* ΣΣ 03

## 5.2 Απαντήσεις

Παράλληλα με τον σχολιασμό και την ανάλυση που απαιτείται, στη συνέχεια παρατίθενται αποσπάσματα από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων, με βάση τους πέντε άξονες στους οποίους ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Τα αποσπάσματα που παραθέτουμε έχουν υποστεί επεξεργασία μέσω του λογισμικού πακέτου “portable MAXQDA, 2007”. Σε κάθε αναφορά των δεδομένων της συνέντευξης που ακολουθεί, αναγράφεται η συντομογραφία ΣΣ (Σχολικός Σύμβουλος) και ο αύξων αριθμός της συνέντευξης από το 01 έως το 15.

### 5.3 Άξονας Ι: Σχολικός σύμβουλος και προσδοκίες εκπαιδευτικών

Πρωταρχικός μας στόχος ήταν να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων για τον θεσμό που υπηρετούν, τα καθήκοντα που τους έχει αναθέσει η

Πολιτεία αλλά και τις πεποιθήσεις τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον προσπαθήσαμε να συλλέξουμε πληροφορίες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, καθώς και τις προσδοκίες τους από τον σχολικό σύμβουλο μέσα από την οπτική γωνία των ίδιων των σχολικών συμβούλων. Τα στοιχεία που προέκυψαν έχουν ομαδοποιηθεί με βάση τις κοινές τους συνισταμένες και παρουσιάζονται ως ξεχωριστές κατηγορίες για ερμηνεία και ανάλυση ως εξής: α) επιθεωρητισμός, β) πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, γ) προσδοκίες εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο και δ) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

### 5.3.1 Επιθεωρητισμός

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιστορικά διαμορφωμένες ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε τον θεσμό του επιθεωρητή που κυριάρχησε στην ελληνική εκπαίδευση από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους το 1821 μέχρι το 1982. Ο συγκεκριμένος θεσμός έχει υποστεί ισχυρή κριτική από τους εκπαιδευτικούς και τις ομοσπονδίες τους, διότι ήταν ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης, το οποίο μετουσιωνόταν σε έναν πολύ ασφυκτικό και στείο έλεγχο κάθε παιδαγωγικής και διοικητικής αρμοδιότητας και ταυτιζόταν άμεσα με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Παπαχρήστος & Μερκούρης, 2010). Η εδραιωμένη αυτή αρνητική άποψη για τον ρόλο και τη συμβολή των επιθεωρητών στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας αποτυπώνεται και στα λεγόμενα των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι εισπράττουν από την επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς καχυποψία και φόβο για την επιστροφή του επιθεωρητισμού. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...] «οι εκπαιδευτικοί, καθώς ταυτίζονται με το ΣΣ, καλώς ή κακώς, με τον παλιό επιθεωρητή, αυτό ουδέποτε έφυγε από το πίσω μέρος του μυαλού τους, οποιαδήποτε παρέμβαση ή παρουσία του ΣΣ στο σχολείο δημιουργεί ταραχή» [...] (Σ.Σ 08).*

*[...] «ο θεσμός του επιθεωρητή έχει δημιουργήσει ένα κακό παρελθόν και προηγούμενο, οπότε οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τα κριτήρια και με ποιο τρόπο θα αξιολογούνται και πόσο αντικειμενικοί θα είναι αυτοί που θα τους αξιολογήσουν» [...] (Σ.Σ 06)*

*[...] «οι εκπαιδευτικοί κατά κάποιο τρόπο ανακουφίστηκαν γιατί είχαν την προηγούμενη εμπειρία των επιθεωρητών, οι οποίοι είχαν συνδέσει την παρουσία και την εν γένει υπηρεσία τους στα σχολεία, σαν άνθρωποι οι οποίοι λειτούργησαν τελείως*

*αυθαίρετα, οι οποίοι βαθμολογούσαν ή έκριναν κατά τη δική τους προσωπική αντίληψη χωρίς να δίνουν λογαριασμό σε κανένα ή δεν υπήρχαν κάποια αντικειμενικά κριτήρια και αυτό σημάδεψε τον κλάδο πάρα πολλά χρόνια» [...] (ΣΣ 01)*

Ο αρνητισμός, όμως, των εκπαιδευτικών για έναν θεσμό που καταργήθηκε πριν από τριάντα δύο χρόνια δεν μπορεί να αποτελεί τροχοπέδη μέχρι και σήμερα σε κάθε είδους προσπάθεια για την αναβάθμιση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε αυτό το πνεύμα κινείται και η άποψη ενός σχολικού συμβούλου, ο οποίος τονίζει εμφατικά:

*[...] «μια ατυχέστατη εφαρμογή αξιολόγησης από ένα μέρος αξιολογητών, τριάντα χρόνια πριν θα μας καθορίσει το σημείο, το σημερινό σημείο που βρισκόμαστε; Ίσα, ίσα πιστεύω ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά με την έννοια ότι θα αξιοποιήσουμε την εμπειρία, ώστε να αποφύγουμε να κάνουμε παρόμοια λάθη και παρόμοιες παραλείψεις και παρόμοιες πράξεις» [...] (Σ.Σ 2)*

### **5.3.2 Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση**

Οι άσχημες μνήμες του επιθεωρητισμού άλλα και η γενικότερη αμφισβήτηση των θεσμών της δημόσιας διοίκησης σε συνδυασμό με τη δυσμενή οικονομική συγκυρία στη χώρα μας αυξάνει την καχυποψία και την αγωνία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή οποιουδήποτε ελεγκτικού μηχανισμού. Τα αρνητικά στερεότυπα και οι νοοτροπίες που έχουν εγγραφεί ως ιδεολογικά σχήματα και αναπαράγονται στην ελληνική κοινωνία λόγω της γενικής επιφύλαξης ως προς την αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και τη δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005), αποτυπώνονται και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όπως μας μεταφέρονται από τους σχολικούς συμβούλους της έρευνας:

*[...] Υπάρχει μια γενικότερη τάση αμφισβήτησης ότι κάποιο πρόσωπο, επειδή γενικότερα στο χώρο της δημόσιας διοίκησης, τουλάχιστον η χώρα μας δε φημίζεται για έναν τρόπο προσέγγισης, λειτουργίας και οργάνωσης με θετικά χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις, πολλά πράγματα γίνονται στο πόδι, γίνονται ευκαιριακά, έχουν πάρα πολλές εναλλαγές, δεν υπάρχει σταθερή πορεία και όλα τα γνωστά... Επομένως πέρα από το πρόβλημα της αμφισβήτησης στο πίσω μέρος του μυαλού πολλοί θα λένε ότι γίνεται μία αξιολόγηση και μία δράση του Σ.Σ και πιθανόν πίσω από αυτό να υποκρύπτεται κάποια σκοπιμότητα, γι' αυτό το πράγμα [...] ΣΣ 02*

*[...] επειδή διαχέεται και περιρρέετε σε όλη την ατμόσφαιρα ότι η αξιολόγηση*

*είναι ένα βήμα πριν από την απόλυση, από τη διαθεσιμότητα, πριν τέλος πάντων από κάτι που έχει να κάνει με παύση της υπαλληλικής τους ιδιότητας και αυτό είναι που δεν έχει πείσει τους εκπ/κούς ότι η αξιολόγηση δεν έρχεται για να τους βοηθήσει, αλλά έρχεται για να σπρώξει προς την έξοδο από την υπηρεσία τους [...]*ΣΣ 01

*[...] Θεωρώ πρώτα από όλα η αρνητική στάση που υπάρχει από τους εκπ/κούς και δικαιολογημένα γιατί υπάρχει μια ιστορία από παλιά στο πλαίσιο του επιθεωρητισμού που υπήρχε., που και εγώ ως εκπ/κός φαντάζομαι ότι θα είχα τις ίδιες ενστάσεις και αντιρρήσεις, τουλάχιστον την πρώτη φορά που θα υπήρχε αξιολόγηση. Έτσι όπως ακούγεται θεωρώ ότι συνδέεται η αξιολόγηση με απολύσεις, προαγωγές πράγματα τα οποία δημιουργούν θέματα στους εκπ/κούς και έχουν αντιστάσεις και δικαιολογημένα [...]*ΣΣ12.

Η επιφύλαξη των εκπαιδευτικών ως προς τους θεσμούς και την αξιοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2003), επιτείνεται και από τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων, οι οποίες μερικές φορές διακρίνονται από έναν στείρο και άκρατο αρνητισμό, που δεν βοηθάει καθόλου τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις επερχόμενες αλλαγές. Όπως επισημαίνει ένας σχολικός σύμβουλος:

*[...] ότι είναι η αρνητική στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων και ο αντιδράσεις οι οποίες έρχονται όταν εισάγεται ένας καινούργιος θεσμός. Ανάλογα πράγματα βλέπουμε όταν εισάγονται διδακτικά εγχειρίδια, όταν αλλάζουν τα αναλυτικά προγράμματα. [...] Οι συνδικαλιστές παίζουν και αυτοί το ρόλο τους, παρασύροντας ή αν θέλεις μερικές φορές, ενισχύουν κάποια πράγματα ΣΣ 03*

Όπως είναι αναμενόμενο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μετά από τριάντα χρόνια απουσίας οποιουδήποτε μηχανισμού αξιολόγησης και χωρίς καμία συστηματική ενημέρωση γύρω από θέματα αξιολογικών διεργασιών ούτε ακόμα και μέσω των βασικών σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο, δυσκολεύονται πολύ να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Όπως εμφατικά τονίζει μια σχολική σύμβουλος παρακάτω:

*[...] Πραγματικά η κατάσταση των εκπαιδευτικών είναι δεινή. Καταλαβαίνω απόλυτα το άγχος τους. Είναι σαν κεραυνός εν αιθρία. Πώς να διαχειριστούν τόσες αλλαγές στη ζωή τους; Και δεν είναι μόνο η αυτοαξιολόγηση, που πρέπει να εμπλακούν σε κάτι που δεν το αντιλαμβάνονται, action research. Ποιός τους είπε γι' αυτά τα πράγματα, ποιος σταδιακά τους έβαλε στη διαδικασία αυτή και από τη μια στιγμή στην άλλη, όχι μόνο θα διεξάγουν αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, αλλά και θα*

αξιολογηθούν γι' αυτό [...] Αυτά τα πράγματα είναι εξαιρετικά πολύπλοκα για τους εκπαιδευτικούς, ασυνήθιστα, και δικαίως. Ουδείς ποτέ τους εκπαίδευσε, ουδείς ποτέ τους επιμόρφωσε, γιατί δεν ήταν στον προγραμματισμό να γίνει κάτι τέτοιο. [...] ΣΣ 08

[...] Έχει πάρει μια ρουτίνα, έναν τυφλοσούρτη και δουλεύει. Ξέρει ότι έχει δοκιμάσει κάποια πράγματα κάποια στιγμή και ξέρει ότι αυτά δουλεύουν, οπότε τα επαναλαμβάνει χωρίς να τα σκέφτεται. Τώρα ξαφνικά όλα αυτά ανατρέπονται. Θέλει πάρα πολλές αλλαγές να κάνει. Αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας μέσα στην τάξη, να βάλει καινούριες μορφές διδασκαλίας, να βάλει καινούρια διδακτικά υλικά, αλλαγές στον τρόπο που θα συνεργαστεί μέσα στη σχολική του μονάδα, αλλαγές στην επαγγελματική του εξέλιξη, η οποία ξαφνικά σχετίζεται με την αξιολόγηση, αλλαγές στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους εξωτερικούς συνεργάτες και θα βάλω το ΣΣ ως εξωτερικό συνεργάτη, γιατί έρχεται, περιοδεύει στις σχολικές μονάδες, οπότε ξαφνικά ο εξωτερικός συνεργάτης, ο οποίος για κάμποσα χρόνια ήταν απών -αυτό είναι ευθύνη των ΣΣ- για όποιους λόγους, [...]. ΣΣ 08

### 5.3.3 Προσδοκίες εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο

Είναι αυτονόητο ότι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία και το θεσμό του σχολικού συμβούλου, ο οποίος κατά καιρούς έχει δεχτεί αρκετές επικρίσεις και κατά κοινή ομολογία ενώ ξεκίνησε με υψηλές προσδοκίες, στην πράξη δεν απέδωσε αυτό που οι περισσότεροι περίμεναν από τη θεσμοθέτησή του. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008: 544), σημειώνεται «απουσία του σχολικού συμβούλου από τις τάξεις και έλλειψη σταθερής και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς».

Αλλά και αρκετοί εκπαιδευτικοί προτιμούν να επικοινωνούν με τον σχολικό τους σύμβουλο μόνο όταν έχουν κάποιο πρόβλημα που δεν μπορούν οι ίδιοι να το διαχειριστούν. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η έρευνα του Δελώνη (1994: 184), που σημειώνει ότι οι δάσκαλοι προτιμούν να μην έχουν κανένα «πάνω από το κεφάλι τους έστω και αν δεν το ομολογούν». Φαίνεται, δηλαδή, ότι εκλαμβάνουν τον ρόλο του σχολικού συμβούλου περισσότερο ως πυροσβεστικό παρά ως παιδαγωγικό καθοδηγητικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτου, 2008: 83). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι απάντησαν, όταν ρωτήθηκαν τι θεωρούν ότι περιμένουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς:

[...] Άρα λοιπόν η πρώτη ιδέα των εκπαιδευτικών για τους ΣΣ, βέβαια εδώ

*πρέπει να κάνουμε μια παρένθεση ότι αυτή η αντίληψη μπορεί να σχετίζεται με τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους, ενδεχομένως από τους ΣΣ που βρίσκονταν μέχρι τώρα σε αυτή την περιφέρεια ή από άλλες περιφέρειες, στις οποίες υπηρέτησαν μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί. Άρα όλα είναι σχετικά. Οι δικοί μου εκπαιδευτικοί περίμεναν απ' ότι κατάλαβα το ΣΣ κάτι σαν ΕΚΑΒ «ναι, έχουμε ένα ατύχημα εδώ, τρέξτε να μας δώσετε τη γνώμη σας», κάπως έτσι. Επί της ουσίας και επί της πρόληψης δεν είχαν τέτοιες προσδοκίες. [...] ΣΣ08*

*[...] Με δυο λόγια θα έλεγα να τους βοηθήσει οποτεδήποτε αυτοί νομίζουν ότι έχουν πρόβλημα ή έχουν πρόβλημα και να τους αφήσει ουσιαστικά ήσυχους τον υπόλοιπο καιρό. [...] Να τους ξελασπώσει εκεί που τα πράγματα δεν πάνε καλά, αλλά μετά θα προτιμούσαν να μην έχουνε και πολλά-πολλά [...] ΣΣ 11.*

Διαφορετική, ωστόσο, είναι η άποψη αρκετών εκπαιδευτικών που, όπως διαφαίνεται από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, θέλουν τον σχολικό σύμβουλο κοντά τους, ως ένα «κριτικό φίλο» που θα τους στηρίζει στο δύσκολο και πολύπλοκο καθημερινό τους έργο, θα τους διευκολύνει στην επίλυση των προβλημάτων τους και θα τους παρέχει ανατροφοδότηση και κίνητρα για την επαγγελματική τους εξέλιξη (MacBeath & Swaffield, 2005: 249-250). Όπως επισημαίνουν:

*[...] Οι προσδοκίες των εκπ/κών από το Σ.Σ είναι αρκετά υψηλές γιατί έχουν μεγάλη ανάγκη από στήριξη στο έργο τους μέσα στην τάξη, στο εκπ/κό τους έργο. [...] ΣΣ 05*

*[...] Τι θα περίμενα από το σύμβουλό μου. Θα περίμενα να δίνει μια ανατροφοδότηση ,δηλ εγώ στα τριάντα χρόνια υπηρεσίας, όταν ήμουνα στην τάξη και πριν βγω από αυτήν, ήθελα να έχω ένα κίνητρο, εκτός από το εσωτερικό ήθελα ένα εξωτερικό κίνητρο και θα μπορούσε ο Σ.Σ να είναι αυτός το κίνητρο για να κάνω εγώ καλύτερα τη δουλειά μου, γιατί μερικές φορές σε παρασύρει η καθημερινότητα. Ίσως θα θέλανε να έχουνε τη δυνατότητα να παρακολουθούνε υποδειγματικές διδασκαλίες και να ναι ουσιαστικά ο καθοδηγητής τους, ο επιστημονικός και παιδαγωγικός, με την ευρύτερη έννοια και αυτός που θα τους συμβουλεύει, ο μέντοράς τους [...] ΣΣ 06*

Εκείνο που προσδοκούν ακόμα οι εκπαιδευτικοί από τον σχολικό τους σύμβουλο είναι να υποστηριχθούν στην καθημερινότητά τους πρακτικά τόσο σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα όσο και σε θέματα διαχείρισης μαθητών που παρουσιάζουν αποκλίνοσες συμπεριφορές ή μαθησιακά προβλήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*[...] Εγώ πιστεύω ότι οι εκπ/κοί από το ΣΣ προσδοκούν πρακτική βοήθεια. Και όταν λέω πρακτική βοήθεια εννοώ βοήθεια στα προβλήματα της καθημερινότητάς τους. Δεν ενδιαφέρονται τόσο για θεωρίες και θεωρητικά μοντέλα και σχήματα και διάφορα. Ενδιαφέρονται πώς αυτά θα μπορούν αυτοί να τα εφαρμόσουν στην πράξη για να λύσουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους. Άρα θα έλεγα ότι αυτό που περιμένουν οι εκπ/κοί από μας τους ΣΣ είναι η εφαρμοσμένη εκδοχή της παιδαγωγικής επιστήμης.  
[...] ΣΣ 14*

*[...] Θεωρώ ότι ο εκπ/κός που είναι συνειδητοποιημένος περιμένει από το Σ.Σ καταρχήν να είναι εμψυχωτής στη διαδικασία, καθοδηγητής, να τον στηρίζει σε οποιαδήποτε δυσκολία αντιμετωπίζει σε προβλήματα μέσα στην τάξη, να τον επιμορφώνει και να τον ενημερώνει σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, να τον ενημερώνει σε οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στο εκπ/κό σύστημα και σε θέματα ιδιαίτερα που αφορούν και το διδακτικό κομμάτι του, αλλά και τα σύγχρονα προβλήματα που αναδεικνύονται στις μέρες μας που είχαν σχέση με τη συμπεριφορά των μαθητών και θέματα που αφορούν και προκύπτουν γενικότερα από την κοινωνική πίεση που υπάρχει στις μέρες μας [...] ΣΣ 12*

### **5.3.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών**

Οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους θεωρούν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στα διδακτικά τους καθήκοντα και ότι δε συντρέχει κανένας λόγος ανησυχίας, όταν θα χρειαστεί να υποβληθούν σε οποιαδήποτε αξιολογική κρίση, γιατί οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σκληρά. Αναγνωρίζουν, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν φιλότιμο και αξιοπρέπεια και προσπαθούν για το καλύτερο, ξεπερνώντας τις δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποστήριξης και κατάλληλων υποδομών. Για το λόγο αυτό υποστηρίζουν:

*[...] Η αξιολόγηση του εκπ/κού ως προσώπου είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο [...] η άποψή μας είναι ότι εργάζονται σκληρά, το μάξιμουμ θα έλεγα του αριθμού των εκπ/κών εργάζονται σκληρά και προσφέρουν έργο. Αυτή είναι η άποψή μου για τους δασκάλους γενικότερα ότι προσφέρουν μεγάλο έργο και εργάζονται σκληρά στις τάξεις  
[...] ΣΣ 05*

*[...] Εγώ δεν είμαι από αυτούς τους ανθρώπους που λέω ότι οι έλληνες δεν αξιολογούνται, ότι οι έλληνες δε δέχονται τίποτα. Ίσα ίσα πιστεύω στο λαό μας. Είναι*

ιδιαιτέρως φιλότιμος, είναι ιδιαιτέρως εργατικός και θεωρώ ότι θα τη δεχόταν την αξιολόγηση αρκεί να μπορούσε να εφαρμοστεί και να σχεδιαστεί σωστά. [...] ΣΣ13

[...] Πιστεύω ότι πάντα η κανονική κατανομή δεκαπέντε, δεκαπέντε και εβδομήντα, ισχύει και στην αξιολόγηση. Δηλ. το 70% των εκπ/κών βρίσκονται στο μέσο όρο, βρίσκονται σίγουρα στην επάρκεια, το 15% βρίσκονται σ' αυτό που λέμε εξαιρετικοί και το 15% σ' αυτούς που θέλουν άλλου είδους υποστήριξη. Άρα δε νομίζω ότι τίθεται θέμα....., επί της ουσίας θέμα φόβου. [...] Το Π.Δ έχει πάρα πολλούς παράγοντες στους οποίους αξιολογείται ένας εκπ/κός και από αυτούς ζητά ένα μίνιμουμ για να κριθεί ένας εκπ/κός ως επαρκής. Από τη μελέτη που έκανα είδα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπ/κών, τα έχουν τα μίνιμουμ αυτά. Δηλ. αν κάποιος καθίσει και το μελετήσει με προσοχή θα καταλάβει ότι δεν έχει να φοβάται τίποτα όσον αφορά τους παράγοντες [...] ΣΣ03

Την ίδια άποψη υπερασπίζεται και μία σχολική σύμβουλος η οποία τονίζει με έμφαση ότι ανεπαρκείς εκπαιδευτικοί δεν υπάρχουν. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό αυξημένων προσόντων που συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, εκπαιδευτικών ημερίδων και συνεδρίων, μεταπτυχιακές σπουδές κ.τ.λ.) (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2010: 41). Κατά κοινή ομολογία ανήκουν στην κατηγορία των πιο μορφωμένων δημοσίων υπαλλήλων και είναι «επαγγελματίες με διευρυμένα προσόντα» (McBeath, 2001: 29).

[...] Εγώ πιστεύω ότι για τους εκπ/κούς μας το ανεπαρκής δε θα υπάρχει, όσον αφορά την εμπειρία μου και η εμπειρία μου επιτρέψτε μου να σας πω είναι πολύ μεγάλη. Πέρα από τη Μαγνησία έχω συναναστραφεί εκπ/κούς σε επιμορφώσεις στο Μαράσλειο, σε επιμορφώσεις στο Πανεπιστήμιο, σε συνέδρια, σε ομάδες εργασίας, στην εξομοίωση των εκπ/κών στα προγράμματα αυτά. Επιτρέψτε μου να σας πω ότι δεν υπάρχουν εκπ/κοί ανεπαρκείς και αυτό το είπαμε βεβαίως και στο Υπουργείο, στην επιτροπή ότι εκπ/κοί ανεπαρκείς δεν υπάρχουν. Κι αν υπάρχουν είναι η εξαίρεση, δεν μπορεί να μπει κατηγορία εκπ/κών ανεπαρκής. Δεν υπάρχουν, Και πιστεύω ότι και η αξιολόγηση θα μας επιβεβαιώσει. [...] ΣΣ 13

Υπάρχει, βεβαίως, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, για τους οποίους οι σχολικοί σύμβουλοι πιστεύουν ότι μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης και με την κατάλληλη υποστήριξη, θα κινητοποιηθούν ώστε να επιτύχουν τη βελτίωσή τους. Ο Παπαδόπουλος (1998: 10) τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει ότι «η έλλειψη τα τελευταία χρόνια



κάθε μορφής αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα αντί να οδηγήσει στην άνθιση όλων των λουλουδιών, συνέβαλε αντίθετα στην εγκατάσταση ενός πνεύματος βολέματος στο χώρο της εκπαίδευσης με προφανείς κακές συνέπειες. Δύο σύμβουλοι ταυτίζονται μ' αυτή την αντίληψη και δηλώνουν χαρακτηριστικά:

*[...] Υπάρχουν κάποιοι εκπ/κοί που νομίζουν ότι αυτό που έχουν μάθει αυτό είναι. Δεν θέλω όμως να θίξω ή να πω πράγματα άσχημα για τους εκπ/κούς γιατί δεν είναι όλοι, δεν θέλω τη γενίκευση. Πάντως υπάρχουν εκπ/κοί που ότι και να τους πεις ενώ δείχνουν ότι ενθουσιάζονται, πάρα πολύ ωραία αυτά που μας κάνετε, το βλέπουν θετικά εν πάσει περιπτώσει. Απ' την άλλη ναι πολύ καλά είναι αυτά αλλά δεν γίνονται, καλή είναι η θεωρία αλλά η πράξη. [...] Και η δικαιολογία είναι ότι δεν προλαβαίνουμε λόγω ύλης [...] ΣΣ 09*

*[...] Ποια εμπειρία; Το ίδιο πράγμα κάνεις ουσιαστικά. Ναι έχεις τα χρόνια αλλά δεν έχεις μάθει να κάνεις κάτι άλλο. Και πραγματικά αυτή που το έλεγε ήθελε μεγάλη βελτίωση, δε βελτιωνόταν με τίποτα, ούτε είχε όρεξη να βελτιωθεί και μάλιστα όταν σκεφτόμουνα εγώ για παράδειγμα ότι μου λέει η συγκεκριμένη δασκάλα: του χρόνου δεν πρόκειται να τους ξαναπάρω. Και η αξιολόγηση μια και πρόλαβε την απάντησή μου. Μέχρι να έρθει η αξιολόγηση εγώ θα έχω φύγει. Άρα δε με πιάνει κανείς είμαι υπεράνω [...] ΣΣ 11*

Όπως υποστηρίζει ο Bridges (1992: 164), η αύξηση του μαθητικού δυναμικού τη δεκαετία του '70 οδήγησε σε προσλήψεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν αξιολογήθηκαν ποτέ. Οι περισσότεροι, συμπεριλαμβανομένων των ανεπαρκών, δεν εποπτεύονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου τους και μονιμοποιούνται. Οι φάκελοι τους περιέχουν γενικότητες ή υπερεκτίμηση των προσόντων τους. Όταν αργότερα προκύπτουν προβλήματα, που δεν μπορούν να αγνοηθούν, οι διοικητικοί προϊστάμενοι στηρίζονται σε τεχνάσματα για να παραβλέψουν ή να ελαχιστοποιήσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται». Μ' αυτή την άποψη συμφωνεί και ένας σχολικός σύμβουλος ο οποίος δηλώνει τα εξής:

*[...] Έτσι όπως έχουν τα πράγματα, είμαστε όλοι ίσοι και δυστυχώς η εξίσωση γίνεται προς τα κάτω. Βασιλεύει η μετριότητα ας το πούμε έτσι ή η πεπατημένη. Αυτό πιστεύω και μπορεί να ακούγομαι κνικός αλλά από τις επισκέψεις τις περισσότερες στα σχολεία που έχω κάνει η εντύπωση μου είναι ότι οι περισσότεροι δουλεύουν μ' ένα τρόπο του δασκαλοκεντρικού, του παραδοσιακού, του να βάζει μια φωνή παραπάνω. Λίγοι είναι εκείνοι που ξεφεύγουν και δουλεύουν κάπως διαφορετικά ή κάποιοι είναι πιο καλοί κάνοντας περίπου το ίδιο πράγμα με τους άλλους αλλά το πετυχαίνουν*

*καλύτερα λόγω σπουδών, χαρακτήρα, εμπειριών κτλ. [...] ΣΣ 11*

Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι μίλησαν και για το πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κυρίως ψυχικής υγείας και που πραγματικά η ύπαρξή τους μέσα στις τάξεις, με την ανοχή πολλές φορές της διοίκησης και της πολιτείας, προκαλεί βλαβερές συνέπειες στους μαθητές. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι απόψεις των σχολικών συμβούλων συγκλίνουν ότι θα πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος ώστε αυτοί οι εκπαιδευτικοί να απομακρυνθούν από τις τάξεις και να απασχοληθούν σε άλλες δομές ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Γιατί όπως υποστηρίζει παρακάτω ένας σχολικός σύμβουλος «*οι απαιτήσεις της τάξης και οι ευθύνες απέναντι στα παιδιά και στις οικογένειές του είναι πολύ μεγάλες και υψηλές*».

*[...] υπάρχουν περιπτώσεις οι οποίες είναι ελάχιστες, [...] μιλάμε για περιπτώσεις εκπαιδευτικών με κάποια ψυχολογικά προβλήματα, είμαστε άνθρωποι, μπορεί να συμβεί στον καθένα, εκεί θα έπρεπε να υπήρχε η επίπτωση, μέσα σε εισαγωγικά, σ' αυτή την ελάχιστη μειοψηφία, εκεί θα έπρεπε να υπήρχε μια ασφαλιστική δικλείδα, ότι οι άνθρωποι αυτοί για χι λόγους δε μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους εξαιτίας σοβαρών τέτοιων παθήσεων κτλ. και να μην επαφίενται στους ίδιους να αποσυρθούν από την τάξη [...] Αλλά εκεί θα έπρεπε να υπήρχε ένας δεν ξέρω, το συμβούλιο ή ένα άλλο πλαίσιο στο οποίο να μπορεί κάποιος ο οποίος αρνείται ότι έχει ψυχολογικό πρόβλημα ή ότι γιατί αν υπάρχει συναίνεση, εκεί δεν υπάρχει θέμα, αλλά αν υπάρχει άρνηση ότι κάποιος ενώ δεν είναι αντικειμενικά καλά ας πούμε, υποστηρίζει ότι είναι μια χαρά και δεν υπάρχει μια ασφαλιστική δικλείδα, εκεί ένα υπηρεσιακό συμβούλιο, μια επιτροπή με τους αντίστοιχους επιστήμονες κάθε φορά που χρειάζεται, ώστε να παίρνουν κάποια απόφαση να μεταφερθεί σε μία θέση διοικητική, σε μία θέση άλλη. [...] ΣΣ 02*

#### **5.4 Άξονας II: Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Ο προβληματισμός μας εκκινεί από την ψήφιση του Π.Δ 152/2013 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων στον εκπαιδευτικό κόσμο. Στόχος μας είναι να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων γύρω από το νέο θεσμικό πλαίσιο, καθώς αναγνωρίζουμε τη δύσκολη θέση στην οποία έχουν περιέλθει. Από τη μια είναι αναγκασμένοι να εφαρμόσουν τα οριζόμενα από τον θεσμικό τους ρόλο και από την άλλη να εξισορροπήσουν τις αρνητικές αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με την οποία έρχονται σε

καθημερινή επαφή.

Προσπαθήσαμε ακόμη να συλλέξουμε πληροφορίες για τα σημεία του Π.Δ που αποτελούν πόλο αντιπαράθεσων για τους εκπαιδευτικούς. Για το σκοπό αυτό οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) γενικές αποτιμήσεις β) επιπτώσεις αξιολόγησης, γ) ένταξη των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, δ) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μισθολογική ή βαθμολογική εξέλιξη και ε) σύνδεση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών με ποσοτώσεις.

### 5.4.1 Γενικές αποτιμήσεις

Όλοι ανεξαιρέτως οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνας συντάσσονται με την άποψη ότι μία από τις βασικές προϋποθέσεις για να την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η καθιέρωση ενός αξιόπιστου και εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης. Σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι το νέο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έχει σχεδιαστεί πάνω σε σωστούς άξονες οι οποίοι όμως επιδέχονται βελτιώσεις και αλλαγές προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και το αίσθημα δικαιοσύνης των αξιολογικών διαδικασιών. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...] Το Π.Δ νομίζω ότι είναι καλώς σχεδιασμένο, απλά νομίζω ότι είναι πολύ πολύπλοκο. Βεβαίως πάντοτε στην προσπάθειά μας να δούμε πολλές οπτικές ενός ζητήματος, δεν μπορούμε να είμαστε αφαιρετικοί. Είναι μια καλή προσπάθεια που βεβαίως πάσχει σε μερικά όπως κάθε προσπάθεια. Είναι βελτιωμένη πρόταση σε σχέση με τα προηγούμενα και είναι παιδαγωγική θα έλεγα. [...] ΣΣ 13*

*[...] Γι' αυτό λέω, είμαστε όλοι υπέρ της αξιολόγησης, απλώς το ΠΔ, έτσι όπως συνδέθηκε και ψηφίστηκε και είναι νόμος του κράτους, φοβάμαι πως θα δημιουργήσει πολλές αδικίες. [...] ΣΣ 08*

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση δύο σχολικών συμβούλων σύμφωνα με την οποία στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης περιγράφεται με σαφήνεια το είδος του εκπαιδευτικού που θέλει η πολιτεία και τα χαρακτηριστικά που πρέπει αυτός να έχει για να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα διευκρινίζουν ότι:

*[...] Ένας εκπ/κός που μελετά, προσπαθεί, τρέχει να κάνει μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, δημοσιεύει, ενημερώνεται πάνω στο μάθημά του, προβληματίζεται για το μάθημά του, έχει μια όμορφη τάξη, καλλιεργεί σχέσεις ήπιες με τους γονείς και συνεργατικές, καθοδηγεί τους μαθητές του στη μάθηση, έχει πολύ καλές*

σχέσεις με όλους τους συναδέλφους του στο σχολείο, είναι συνεργατικός προσηνής, συνεπής, νομίζω ότι αυτός γρήγορα θα φτάσει στο βαθμό Α'. Νομίζω ότι περιέγραψα με κάποιο τρόπο τον εκπ/κό του Π.Δ, τον εκπ/κό που θέλει η πολιτεία. [...] ΣΣ 10

[...] Η Πολιτεία ζητά έναν άλλον εκπαιδευτικό. Αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν το έχουν καταλάβει. Θεωρούν πως αυτό που έκαναν τόσα χρόνια το έκαναν πολύ καλά και όντως το έκαναν πολύ καλά, κάποιοι πραγματικά πάρα πολύ καλά, όμως τώρα η Πολιτεία ζητάει και κάτι ακόμα ή να διαφοροποιήσουν αυτό που έκαναν, με τον τρόπο που το κάνανε, να το κάνουν αλλιώς και να κάνουν και κάτι ακόμα. Ε, αυτό το «κάτι ακόμα» θεωρούν ότι τους παίρνει πάρα πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο και είναι αλήθεια, γιατί θα πρέπει πρώτα να προσαρμόσουν τη σκέψη τους σε έναν άλλο τρόπο σκέψης, να γίνουν στοχαστικοί εκπαιδευτικοί [...] ΣΣ 08

Ωστόσο, όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι εκδηλώνουν την ανησυχία τους για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και συντάσσονται με την πρόταση του Μαρσαγγούρα (2012:6), σύμφωνα με την οποία «το σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών δε μπορεί να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά αντίθετα πρέπει να συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσης τους ιδιαίτερα διαμέσου της επιμόρφωσή τους». Όπως οι ίδιοι δηλώνουν:

[...] Πιστεύουμε σε μια αξιολόγηση η οποία δε θα έχει να κάνει με απόλυση και διαθεσιμότητα, με σύνδεση μισθού, αλλά πιστεύουμε σε μια αξιολόγηση η οποία θα προχωρήσει την εκπ/κή πολιτική στη χώρα μας και θα ακολουθήσει τα τελευταία βήματα της επιστήμης όσον αφορά τον παγκόσμιο τομέα. [...] ΣΣ 01

[...] είναι ένα πλαίσιο αρκετά παιδαγωγικό, δηλ. εμείς θα του πούμε που θα αξιολογηθεί σε ποιους δείκτες θα τον δούμε, τι ακριβώς θέλουμε, πώς αυτό μεταφράζεται σε εκπ/κή πράξη και εκείνος θα προετοιμαστεί κατάλληλα και θα μας καλέσει την ημέρα που θέλει, την ώρα που θέλει, την ώρα που θέλει, στο μάθημα που θέλει προκειμένου να τα δούμε αυτά. Επίσης θα υποστηρίζεται όλο αυτό μ' ένα πορτφόλιο, μ' ένα φάκελο αξιολόγησης, τον οποίο θα τον ετοιμάζει ο ίδιος ο εκπ/κός, στον οποίο μέσα θα βάλει τα τεκμήρια της δουλειάς του, τα οποία θα είναι αντικειμενικά και που μπορούμε να τα συζητήσουμε μαζί του. Άρα το πλαίσιο της επικοινωνίας είναι καλό. Εκείνο που ίσως δημιουργήσει κάποιο ζήτημα επειδή ακριβώς έχουμε συνηθίσει να το βλέπουμε είναι όχι η ποιοτική αποτίμηση της αξιολόγησης αλλά η ποσοτική. Εκεί δηλ. θα πρέπει να συζητήσουμε με τον εκπ/κό ώστε να κατανοήσει τη βαθμολογία του. [...] ΣΣ 01

Εκείνο που επισημαίνεται, επίσης, από τους σχολικούς συμβούλους είναι ότι το νέο πλαίσιο αξιολόγησης είναι αρκετά απαιτητικό όσο αφορά τους τομείς τους δείκτες και τα κριτήρια και αρκετά πολύπλοκο στην εφαρμογή του. Για τον λόγο αυτό θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση τη σαφή διατύπωση και ακρίβεια των κριτηρίων (Ξωχέλλης, 1986: 53· Κασσωτάκης, 2003: 4) ώστε να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος διαφορετικής ερμηνείας από τον κάθε αξιολογητή. Όπως επισημαίνουν:

*[...] Να δώσω ένα απλό παράδειγμα. Σε μια σχολική μονάδα όλοι οι εκπ/κοί οι οποίοι τώρα συζητάμε για την αξιολόγηση, όλοι αυτοί αξιολογούν τους μαθητές τους. Όμως από εκπ/κό σε εκπ/κό η αξιολόγηση είναι εντελώς διαφορετική. Λοιπόν επομένως πρέπει να υπάρξουν κάποια κριτήρια που να διασφαλίζουν τουλάχιστον μια ομοιογένεια και μια εγκυρότητα σ' αυτή την αξιολόγηση. [...]*

*[...] Νομίζω ότι είναι προς τη σωστή κατεύθυνση όσον αφορά τη διδακτική μεθοδολογία. Απ' την αναζήτηση που έχω κάνει αυτό έχω συγκρατήσει. Είναι πολύ απαιτητικό βέβαια για τους χαρακτηρισμούς πολύ καλοί και εξαιρετικοί. Είναι απαιτητικό αυτό το Π.Δ. Ζητάει πράγματα πάρα πολλά τα οποία με προσπάθεια βέβαια μπορούν αν επιτευχθούν. Αλλά γενικά είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. [...] Σ 15*

*[...] Μελέτησα τα κριτήρια, πολλά είναι, αξιολογούμαστε από ένα σωρό μεριές και κει που δεν αξιολογούμασταν καθόλου, τώρα αξιολογούμαστε από δύο κατευθύνσεις. Ο αξιολογήσας του αξιολογήσαντος. Παραγίνεται νομίζω [...] ΣΣ 09*

## 5.4.2 Επιπτώσεις αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια πράξη κατά την οποία γίνεται μια κρίση για την αξία. Ανάλογα με τα μέσα έκφρασης που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση, τη διακρίνουμε σε ποσοτική απόδοση της αξίας, η οποία εκφράζεται με τη βαθμολόγηση και σε ποιοτική απόδοση της αξίας, η οποία εκφράζεται με περιγραφές και καταγραφές σχολίων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124-125). Ανάλογες είναι και οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα των οποίων οι απαντήσεις στην ερώτηση για το αν η αξιολόγηση θα έπρεπε να έχει κάποιες επιπτώσεις θετικές ή αρνητικές, καταγράφονται στη συνέχεια.

Η άποψη των περισσότερων είναι πως η αξιολόγηση για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει κάποιες επιπτώσεις. Σε διαφορετική περίπτωση χάνει το κύρος της.

*[...] Δεν υπάρχει αξιολόγηση χωρίς επιπτώσεις. Αλλιώς δεν είναι αξιολόγηση.*

*Το λέει και η λέξη, άξια λόγου πράγματα, θέματα, αντικείμενα, πράξεις που πρέπει να αναδεικνύονται, να διορθώνονται, να επιβραβεύονται. Δεν μπορεί η αξιολόγηση τουλάχιστον σ` ότι συμβαίνει στους δυτικούς πολιτισμούς να μην συνδεθεί με κάποιου είδους αμοιβή, δεν θα αναφέρω τον όρο ποινή, γιατί δεν αναφέρεται καν ως ποινή, αναφέρεται ως επιμόρφωση εάν βρεθεί κάτι και παρεκκλίνει από το μέσο όρο [...] ΣΣ 04*

Ωστόσο μερικοί σχολικοί σύμβουλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να εστιάσουμε μόνο στην παδαγωγική-αναπτυξιακή διάσταση της αξιολόγησης που σα συνέπεια θα έχει μόνο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2010: 31). Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*[...] Η αξιολόγηση επιστημονικά είναι αναπτυξιακή, όπως είπα και πριν, δεν είναι τιμωρητική. Και μόνο που λέμε ότι έχει επιπτώσεις σημαίνει ότι θα έχει κάποια κύρωση, κάποια τιμωρία ως το πούμε έτσι. Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση όπως ξέρουμε του εκπ/κού και του εκπ/κού έργου γενικότερα και η ανατροφοδότηση. Συνεπώς η αξιολόγηση θα έπρεπε να έχει σκοπό τη βελτίωση του εκπ/κού την επιμόρφωση ως πούμε έτσι απ` τον Σ.Σ ή και από τους φορείς και μόνο για την επιμόρφωση και τη βελτίωσή του. [...] ΣΣ 15*

*[...] Η αξιολόγηση θα έπρεπε να έχει έναν και μόνο σκοπό κατά τη γνώμη μου. Τη βελτίωση. [...] όταν αξιολογήσουμε κάτι προσπαθούμε να βρούμε τι είναι άξιο λόγου σ` αυτόν τον άνθρωπο ή μία κατάσταση και πάνω σ` αυτό το καλό να στηριχτούμε και να το βελτιώσουμε ή να βελτιωθούμε οι ίδιοι άμα κάνουμε αυτοαξιολόγηση. Επομένως θα πρέπει να ξεχωρίσουμε την έννοια της αξιολόγησης από την έννοια της κρίσης και πολύ περισσότερο της κατάκρισης όταν μιλάμε για ανθρώπους ή καταστάσεις ή οτιδήποτε [...] ΣΣ 05*

Οι περισσότεροι θα συμφωνούσαμε μ` αυτήν την άποψη, μπαίνει όμως το ερώτημα θα πρέπει να υπάρχει εξίσωση όλων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από την προσπάθεια που ο καθένας καταβάλει και από το έργο που προσφέρει; Είναι δίκαιο τη στιγμή μάλιστα που κατά κοινή ομολογία το επάγγελμα που κάνει χαρακτηρίζεται ως λειτούργημα αφού συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των αυριανών πολιτών; «Δεν υπάρχει μεγαλύτερη ανισότητα» μας λέει η σχολική σύμβουλος 06, «από την εξίσωση των άνισων». Την ίδια άποψη συμμερίζονται και άλλοι σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι καταθέτουν:

*[...] Άρα λοιπόν δεν μπορεί και δεν πρέπει αυτός ο εκπ/κος, ο οποίος*

ενδιαφέρεται για την επιστήμη του, ενδιαφέρεται για τη δουλειά του, ενδιαφέρεται να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, δεν πρέπει να του δώσουμε ένα χαρακτηρισμό έναντι ενός άλλου ο οποίος πραγματικά δε δείχνει, ας το πούμε κομψά, τον ίδιο ζήλο ή την ίδια ζέση για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του [...] ΣΣ 01

[...] Αυτό όμως που σκεφτόμουνα τότε έλεγα ότι γιατί εγώ να έχω τον ίδιο μισθό μ' αυτόν ο οποίος μπαίνει μέσα στην τάξη, ρίχνει το παλτό στην πλάτη και κάθεται δίπλα στο καλοριφέρ ας πούμε και κοιτάζει έξω, ή δεν πλησιάζει τα παιδιά γιατί του μυρίζουν, γιατί; Θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχει οικονομικές επιπτώσεις. Τώρα αυτές οι οικονομικές επιπτώσεις μπορεί να έχουν σχέση και με το βαθμό του. Βέβαια πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει. Αλλιώς τι άλλο; Εντάξει θα κάνεις και τις βελτιωτικές σου προτάσεις, αλλά νομίζω ότι κάτι πρέπει να υπάρχει. Μια καθήλωση μισθολογική θα `ναι αυτή, βαθμολογική θα `ναι αυτή, πιστεύω ότι πρέπει να `χει [...] ΣΣ 06

Τέλος, από όλους τους σχολικούς συμβούλους σχολιάζεται θετικά το γεγονός ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει μία δεξαμενή απ' όπου θα αντλούνται οι εκπαιδευτικοί που διεκδικούν θέσεις ευθύνης. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999: 121), η αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο και παράλληλα ως τρόπος εντοπισμού όλων όσων διαθέτουν τις δυνατότητες να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους από θέσεις διοικητικές ή συμβουλευτικές. Στην περίπτωση αυτή, όπως προβλέπεται από το νομοσχέδιο, η επιλογή στελεχών θα στηρίζεται αποκλειστικά στις αξιολογήσεις και στα τυπικά προσόντα που θα υπάρχουν στο φάκελό τους. Θα γίνονται με αξιοκρατικό τρόπο και θα αποφεύγονται οι πολιτικές και κομματικές παρεμβάσεις όπως έχει παρατηρηθεί σε ανάλογες περιπτώσεις στο παρελθόν. Επιπλέον θα παρέχει τα εχέγγυα ότι οι θέσεις ευθύνης θα καταλαμβάνονται από άτομα καταρτισμένα και αποτελεσματικά στην επιτέλεση των καθηκόντων τους. Όπως ένας σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει:

[...] Βλέπω το Π.Δ/152, ότι θα δημιουργήσει μια δεξαμενή από την οποία θα αντλούνται οι εκπ/κοί που θα καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης. [...] Όχι μόνο καταρτισμένοι, αλλά και αποτελεσματικοί ως εκπ/κοί έτσι; Τώρα λοιπόν αφού δημιουργεί αυτή τη δεξαμενή ουσιαστικά απεμπλέκει τη διαδικασία επιλογής στελεχών από παθογένειες που χαρακτήριζαν παλαιότερα το σύστημα. Και μιλώ για παρεμβάσεις πολιτικές αν το θέλετε, κομματικές, όχι πολιτικές, μιλώ για παρεμβάσεις συνδικαλιστικές, μιλώ για επιδράσεις, επιρροές, μία κατάσταση η οποία δυστυχώς δεν είναι και η καλύτερη. Στο παρελθόν έχουν υπάρξει αρκετές αντιδράσεις εκπ/κών που θεωρούν τον εαυτό τους αδικημένο απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία.[...] ΣΣ 10

### 5.4.3 Εκπαιδευτικοί και ποιοτικοί αξιολογικοί χαρακτηρισμοί

Από τη μελέτη του νέου πλαισίου περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει η διαπίστωση ότι έχει συνταχθεί με τη λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και εμπεριέχει τα προσδιοριστικά στοιχεία της όπως είναι, για παράδειγμα, (α) οι ρούμπρικες, (β) η φάση προ-συζήτησης αξιολογητή και αξιολογούμενου, που λειτουργεί θετικά στην προετοιμασία του τελευταίου για την διδασκαλία που θα ακολουθήσει, (γ) η φάση ανατροφοδοτικής συζήτησης μετά την αξιολόγηση, (δ) η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση και (ε) η δυνατότητα να επανέλθει με αίτησή του ο εκπαιδευτικός για επαναξιολόγηση σε κριτήρια που αρχικά κρίθηκε μη επαρκής (Ματσαγγούρας, 2014: 16). Συνδυάζει, όμως, και στοιχεία της λεγόμενης τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί στην ουσία ως διαπιστωτική πράξη της υπάρχουσας κατάστασης, την οποία αποτιμά συνήθως αριθμητικά για να είναι αξιοποιήσιμη σε διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης, όπως είναι η μονιμοποίηση, οι βαθμολογικές προαγωγές, οι επιλογές στελεχών και οι εκπαιδευτικές διακρίσεις (ό.π.: 16).

Αποτέλεσμα αυτού του συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής αξιολόγησης είναι η κατάταξη των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς αλλά και η ποσοτική αποτίμηση της αξιολογικής κρίσης σε εκατοντάβαθμη κλίμακα. Στην ερώτηση «ποια είναι η άποψή σας για την ένταξη των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς», οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν:

*[...] Εάν η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική, οι επιπτώσεις που έχει είναι δημιουργικές, δηλαδή μπορεί κάποιος να διαπιστώνει ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες, [...] και η επίπτωση μπορεί να είναι ότι «ξέρεις, πρέπει να συμμετέχεις σε ένα σεμινάριο». Είναι άλλου είδους επίπτωση αυτή στη διαμορφωτική αξιολόγηση και είναι άλλου είδους επίπτωση στην τελική αξιολόγηση, το ότι θα μείνεις χωρίς να πάρεις άλλο βαθμό, που σημαίνει ότι θα πάρεις λιγότερα χρήματα, σε μια εποχή όπως είναι η δική μας ή θα μείνεις στάσιμος ή αν μείνεις στάσιμος, μπορεί και να απολυθείς. Καταλαβαίνετε, υπάρχει μεγάλη διαφορά. [...] ΣΣ 07*

*[...] όπως όταν αξιολογούμε και σα δάσκαλοι τους μαθητές, πρέπει να υπάρχουν και κάποιοι χαρακτηρισμοί, περιγραφικοί θέλεις να τους πεις, αριθμητικοί θέλεις να τους πεις, αναγκαστικά δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση χωρίς να μπορέσεις να περιγράψεις εεε.. την ικανότητα ή την επάρκεια ενός υπαλλήλου. Από κει και πέρα*



για μένα δεν είναι μόνο θέμα ποιοτικών χαρακτηριστικών είναι και κατά πόσο είναι υπεύθυνος ο ίδιος ο εκπ/κος να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. [...] ΣΣ 01

Για την ποσοτική αξιολόγηση που επικεντρώνεται στο τελικό αποτέλεσμα και ταυτίζεται συνήθως με τη μέτρηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124), οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η βαθμολογία θα δημιουργήσει προβλήματα, θα αυξήσει τον ανταγωνισμό και την ανασφάλεια των αξιολογούμενων. Όσο αφορά για την εκατοντάβαθμη κλίμακα που προτείνεται από το Π.Δ, τη βλέπουν ως «αναγκαίο κακό» που όμως επειδή διεθνώς θεωρείται η καλύτερη κλίμακα τους δίνει το περιθώριο να προσπαθήσουν να είναι περισσότερο αντικειμενικοί.

[...] Αλλά μπαίνει η βαθμολογία που είναι αναγκαστική και εκεί δημιουργεί ζητηματάκια. Το είπαμε αυτό ότι αν έλλειπε η βαθμολογία η αριθμητική θα ήταν καλύτερα. Αλλά επειδή υπάρχει αλγόριθμος και όλα αποτυπώνονται αριθμητικά θα έπρεπε και εκεί να υπάρχει ένας αριθμός. Και βεβαίως είναι μέχρι το 100, που θεωρείται διεθνώς η καλύτερη κλίμακα. [...] Μέχρι το 100 έχουμε νομίζω ένα περιθώριο να είμαστε όσο πιο αντικειμενικοί γίνεται. [...] ΣΣ 13

[...] Τώρα αυτό θα έλεγα αναγκαίο κακό το να φτάσουμε σ' ένα χαρακτηρισμό στο τέλος όπως κάνουμε και στους μαθητές μας. Είμαστε αναγκασμένοι να βάλουμε και μια βαθμολογία, έτσι; Σ' ένα ιδεατό σύστημα νομίζω θα μπορούσε να αποσυνδεθεί αυτό για να μην υπάρχουν τέτοιοι χαρακτηρισμοί και να είναι μια διαδικασία που θα αφορά τον ίδιο τον εκπ/κό. Ωστόσο η αξιολόγηση απ' ότι βλέπω στο Π.Δ είναι ενταγμένη σ' ένα ευρύτερο σύστημα διοίκησης οπότε είναι αναγκασμένη να υπηρετήσει και διοικητικούς σκοπούς και κάποια από αυτά να τα χρησιμοποιήσει και ως κίνητρο. Δηλ. μια καλή παρουσία στην τάξη, μια καλή δουλειά, να έχει ως ανταμοιβή ή ως κίνητρο τη βαθμολογική εξέλιξη που μπορεί να βάλει [...] ΣΣ 14

Στην ποιοτική αξιολόγηση δίνεται έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της είναι συνήθως περιγραφική, και έχει σαν αποτέλεσμα την κατάταξη των αξιολογούμενων σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς. Αποφεύγει, δηλαδή, την αποτίμηση του αποτελέσματος και προσπαθεί να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη διαδικασία σύστασης του όποιου αποτελέσματος έχει παραχθεί. Κατά την προσπάθεια αυτή περιγράφει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου. Οι περιγραφές αυτές έχουν αξία, γιατί μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του αξιολογούμενου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124-125) και λειτουργεί ως κίνητρο, αφού κινητοποιεί τους ενδιαφερόμενους για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Μία σχολική σύμβουλος αναφέρει:

*[...] νιώθοντας κανείς ότι θα αξιολογηθεί, σίγουρα είναι πιο προσεχτικός, σίγουρα προσπαθεί να ενημερωθεί εφόσον ξέρει τα κριτήρια που αξιολογείται κυρίως στα δύο κριτήρια που αφορούν τη διδασκαλία του, την προετοιμασία ή τη διεξαγωγή της διδασκαλίας για να πάει κάποιος στην κατηγορία εξαιρετος ή πολύ καλός, σημαίνει ότι πρέπει να εφαρμόζει καινούργιες διδακτικές τεχνικές, να ενσωματώσει τις ΤΠΕ μέσα στη διδασκαλία του. Νομίζω ότι αυτό θα τον ενεργοποιήσει στο να επιμορφωθεί αν δεν το χει κάνει, να αλληλεπιδράσει με τον άλλο συνάδελφό του, στο να γίνει μια διάχυση και ανοίξουν λίγο οι πόρτες στα σχολεία και μια ανταλλαγή απόψεων, σίγουρα θα υπάρξει μια κινητικότητα. Υπάρχει και το θετικό. [...]* ΣΣ 08

Υπάρχει, όμως, και η αντίθετη άποψη σύμφωνα με την οποία κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι διαισθάνονται ότι η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς ενέχει κινδύνους. Το πρώτο πρόβλημα που διαβλέπουν είναι ότι θα εντάξει τους εκπαιδευτικούς σε ταμπέλες που θα τους στιγματίσουν, ειδικά όταν πρόκειται για αυτούς που είναι ανεπαρκείς και θα δυσκολέψουν την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία κυρίως όταν εργάζονται σε μια κλειστή κοινωνία που οι άνθρωποι γνωρίζονται μεταξύ τους. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν:

*[...] ο χώρος της εκπαίδευσης δε μπορεί να λειτουργήσει, κάνοντας διακρίσεις και δημιουργώντας ταχύτητες μεταξύ των εκπ/κών. Πιθανόν σε ένα επίπεδο, ξέρω γω, επιλογής στελεχών εεε και σε θέσεις ευθύνης πιθανόν να μπορούσε να είναι ένα τέτοιο κίνητρο άλλα στη μεγάλη ομάδα των εκπ/κών που βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη οι κατηγοριοποιήσεις αυτές μάλλον θα δημιουργήσουν περισσότερα προβλήματα απ' όσα μπορούν να λύσουν [...]* ΣΣ 02

*[...] Θα δημιουργήσει προβλήματα διότι όλα αυτά μαθαίνονται βέβαια, δεν είναι κάτι το οποίο θα μείνει απόρρητο. Θα δημιουργήσει προβλήματα διότι κανείς γονιός δε θέλει ο δάσκαλος του παιδιού του να είναι στην κατηγορία των ελλιπών. Ή όταν υπάρχουν πολλοί εκπ/κοί σε κάποιο σχολείο που είναι στην κατηγορία των πολύ καλών και των εξαιρετικών, πάλι θα είναι πρόβλημα αν κάποιος εκπ/κός ανήκει στην κατηγορία των επαρκών. Συνεπώς αυτή η κατηγοριοποίηση δημιουργεί πρόβλημα. Να μου πείτε αξιολόγηση είναι, πρέπει να υπάρχει κατηγοριοποίηση. [...]* ΣΣ 15

*[...] Για σκεφτείτε κάποιον, ο οποίος αναμένει ότι υπάρχουν 4 κλίμακες, 4 βαθμίδες αξιολόγησης, «ανεπαρκής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός». Ήδη αυτό τον κάνει λίγο να είναι κουμπωμένος. Θέλουμε ο εκπαιδευτικός που θα μπει σε αυτή τη διαδικασία να είναι όσο γίνεται πιο αυθεντικός [...]* ΣΣ07

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ενός συμβούλου, ο οποίος αναφέρθηκε

στη δύσκολη θέση που μπορεί να βρεθεί κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα συγκεντρώσει μια αρνητική αξιολόγηση. Σε μια μικρή κοινωνία που όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους και όλα μαθαίνονται, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα βρεθεί σε δυσμενή θέση γιατί θα νοιώθει μειονεκτικά και απέναντι στους συναδέλφους του και απέναντι στους γονείς των μαθητών του και ίσως να αναγκαστεί με δική του πρωτοβουλία να απομακρυνθεί από το συγκεκριμένο σχολείο για να καταφέρει να ξεπεράσει το πρόβλημα που αντιμετωπίζει.

*[...] αξιολόγηση που θα γίνει σ' ένα επίπεδο που θα έχει συνέπειες που για κάποιους μπορεί να είναι οδυνηρές. Οδυνηρές με την έννοια ποια; Φαντάσου σε μια μικρή πόλη να πω εγώ ότι ο τάδε εκπ/κός είναι ανεπαρκής και να του βάλω κι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Όλη η μικρή πόλη εδώ πέρα θα μιλάει γι' αυτόν. Αυτός ο εκπ/κός ουσιαστικά θα στοχοποιηθεί, ίσως πληγωθεί, δεν ξέρω καθόλου αν καταφέρει ποτέ να ξεπεράσει αυτό το πρόβλημα [...] Και οι γονείς που θα ξέρουνε ότι ο εκπ/κός που πήρε το παιδί τους είχε ήδη μια άσχημη αξιολόγηση τι θα κάνουνε; [...] Η μήπως θα είναι σε μια φοβερή ένταση και με την πρώτη παρανόηση θα έρχονται και θα καταθέτουν μία αναφορά [...] Πώς να σας πω μια άσχημη αξιολόγηση σ' έναν εκπ/κό ίσως να φέρει και μια υποχρεωτική μετακίνησή του... εθελοντικά για να βρεθεί σ' ένα άλλο πλαίσιο, να μην έχει προβλήματα με γονείς, έτσι; [...] ΣΣ07*

Ένας επιπλέον προβληματισμός που καταθέσαν οι σχολικοί σύμβουλοι όταν ρωτήθηκαν ποια είναι η άποψή τους για την ένταξη των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, αφορά τις λεπτές διαφορές των ορίων μεταξύ των κατηγοριών. Φοβούνται ότι μπορεί να αδικηθεί κάποιος αξιολογούμενος γιατί είναι δύσκολο ο αξιολογητής να κάνει μια κατάταξη απόλυτη διότι είναι πολύ λεπτή η διαφορά των ορίων. Τα πράγματα θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε η αριθμητική κλίμακα και η αποτίμηση περιορίζονταν μόνο σε περιγραφική αξιολόγηση. Όπως επισημαίνουν:

*[...] Από τη στιγμή που βάζουμε αριθμητική κλίμακα είναι σίγουρο ότι με μια μονάδα διαφορά, μπαίνεις στην επόμενη κλίμακα. Άρα, το ερώτημα είναι: χρειαζόταν και 100βαθμη κλίμακα; Τι να σας πω; Όταν έχουμε ποσοστώσεις, ενδεχομένως να πρέπει να υπάρχει και 100βαθμη κλίμακα, γιατί αλλιώς πως θα βγάλεις άκρη; Εάν δεν υπάρξουν, τότε και μόνο εάν μαζεύεις έναν αριθμό κριτηρίων που σε κατατάσσει στο «πολύ καλά», είναι ξεκάθαρο ότι είσαι στο «πολύ καλά» και διαφέρεις πολύ από το «επαρκώς» σε αυτήν την περίπτωση. Άρα τα πράγματα γίνονται περισσότερο θα λέγαμε δίκαια σε ποια κλίμακα θα καταταχθείς, γιατί φαίνεται στη ρούμπρικα, όπως φαίνεται*

στο ΠΔ ότι υπάρχει διαφορά του «επαρκής» από το «πολύ καλός» και το «εξαιρετός». Είναι ξεκάθαρο. [...]. Η αριθμητική βαθμολόγηση όμως, όντως δημιουργεί τέτοιου είδους αδικίες. Δεν μπορούμε να το αποφύγουμε[...] ΣΣ08

[...] οι διαβαθμίσεις αυτές μπορεί τεχνικά να μπορούν να σταθούν και να έχουμε μια κατηγοριοποίηση και μια ομαδοποίηση που ενδεχομένως θα μπορούσε να γίνει, αλλά πιστεύω ότι στην πράξη είναι πολύ δύσκολα και τα σύνολα των ορίων εδώ, δηλ. μεταξύ του εξαιρετικού και του πολύ καλού, ή του επαρκούς και του καλού είναι τέτοιες οι διαφορές μεταξύ τους, που πιστεύω ότι θα είναι δύσκολο κάποιος να μπορέσει να κάνει μια κατάταξη απόλυτη σ' ένα τέτοιο πλαίσιο και με τέτοιες διαβαθμίσεις [...] ΣΣ07

Επίσης, όπως επισημαίνουν παρακάτω δύο σχολικοί σύμβουλοι υπεισέρχεται και το υποκειμενικό στοιχείο το οποίο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και έχει να κάνει με την προσωπικότητα του κάθε αξιολογητή, αλλά και με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα το σχολικό περιβάλλον, στους οποίους τα μέτρα σύγκρισης είναι διαφορετικά.

[...] Επίσης ένα άλλο θέμα είναι ότι κάποιιοι σύμβουλοι μπορεί να κρίνουν με μεγαλύτερη επιείκεια, άλλοι πιο αυστηρά. Κι άλλο ένα ζήτημα που προκύπτει ή σ' ένα σχολείο να είναι οι πιο πολλοί άριστοι και ο επαρκής να φαίνεται ελλιπής, ενώ σ' άλλο σχολείο ο μέσος όρος να είναι στους επαρκείς και να μη φαίνεται τόσο πολύ η διαφορά. Υπάρχουν και θέματα δηλ. που έχουν σχέση καθαρά με το σχολικό περιβάλλον, μ' ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον εννοώ. Δεν είναι κάτι το οποίο εφαρμόζεται γενικά. Η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο σχολείο και με συγκεκριμένη μέτρηση, σ' άλλα σχολεία τα μέτρα μπορεί να είναι διαφορετικά. Τα μέτρα σύγκρισης θέλω να πω. Αν και με την αξιολόγηση βέβαια δε συγκρίνεις τους εκπ/κούς, αλλά πολλοί όμως αξιολογητές δε μπορούν να ξεφύγουν από αυτό. [...] ΣΣ15

[...] Και προκύπτουν και θέματα, είμαι εγώ εδώ στην περιφέρεια πώς θα βαθμολογήσω; Ο άλλος στη διπλανή περιφέρεια μπορεί να είναι πιο σφιχτός, εγώ μπορεί να είμαι πιο ανοιχτή και γενικότερα σαν άνθρωπος είμαι λίγο πιο απλοχέρα. Έτσι κάποιος μπορεί να αδικηθεί. [...] ΣΣ09

#### **5.4.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και επαγγελματική εξέλιξη**

Εξετάζοντας τις απόψεις των σχολικών συμβούλων για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης, ζητήσαμε και τη γνώμη τους για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη

μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από τους ερωτώμενους ενστερνίζονται τη θεωρία περί «κλιμάκων ανέλιξης» των Hoy και Miskel (2001), σύμφωνα με την οποία σε ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει οι εργαζόμενοι να προάγονται και να απολαμβάνουν μισθολογικά κίνητρα ώστε να επιδιώκουν την αναβάθμιση των υπηρεσιών που προσφέρουν και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα δηλώνουν:

*[...] Νομίζω ότι συμφωνώ σ' αυτό. Δηλ. δεν είναι δίκαιο κάποιος εκπ/κός ο οποίος εργάζεται περισσότερο, είναι ένα κίνητρο αλλά και δημιουργεί αίσθημα δικαιοσύνης κατά τη γνώμη μου. Δηλ. οι εκπ/κοί που προσπαθούν πιο σκληρά να αμείβονται περισσότερο. Είναι νομίζω βέβαια και νόμος του εμπορίου αυτό. Αλλά νομίζω είναι δίκαιο, είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Συμφωνώ με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική αναβάθμιση και την υπηρεσιακή [...] ΣΣ 15*

*[...] να προχωρήσει στο βαθμό του ή να έχει μισθολογική εξέλιξη είναι ένα κίνητρο για μένα είναι ένα κίνητρο για να μπορέσει κανείς να αφυπνιστεί ή τουλάχιστο να βρεθεί σε κατάσταση εγρήγορσης και να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτά τα οποία του ζητάει η πολιτεία. [...] ΣΣ 01*

*[...] είναι δίκαιο όλοι να περνάν στον ίδιο βαθμό, όλοι να παίρνουν τον ίδιο μισθό, ενώ γνωρίζουμε ότι όλοι δεν είναι ίδιοι; [...] Σίγουρα όταν υπάρχει εξέλιξη, όταν υπάρχει προαγωγή, όταν υπάρχει αλλαγή βαθμού, όταν υπάρχουν χρήματα θα πρέπει να περάσεις μέσα από κάποια αξιολόγηση. Πρέπει να πάρεις κάποιο μίνιμουμ ή κάποιο μάξιμουμ [...] ΣΣ 13*

Στο ίδιο πνεύμα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ο Πασιαρδής και οι συνεργάτες του (2005: 81), συμπληρώνουν ότι είναι καθήκον του αξιολογητή να αποφασίσει κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στους στόχους και τις προσδοκίες του συστήματος και αν πρέπει να του δοθεί αμοιβή (μισθολογική ή βαθμολογική ή και τα δύο) ή αν θα πρέπει να αναθεωρηθεί η εργασιακή σχέση της πολιτείας με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Ένας σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει:

*[...] Εγώ πιστεύω ότι αυτό έπρεπε να είναι αναμενόμενο και μάλλον είναι λογική συνέπεια. Κάπως έτι θα έπρεπε να γίνεται, να αμείβονται ας πούμε οι άριστοι. Μισθολογικά και βαθμολογικά ή με την κατάληψη θέσεων ευθύνης [...] ΣΣ 11*

Ωστόσο ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι διαφοροποιούνται αισθητά από την παραπάνω αντίληψη και τονίζουν την παιδαγωγική και επιστημονική διάσταση της αξιολόγησης. Παρόλο που κατανοούν ότι η αξιολόγηση είναι μια διοικητική λειτουργία και πρέπει να έχει κάποιες συνέπειες, ωστόσο εκφράζουν την αντίθεσή

τους σε οτιδήποτε μπορεί να έχει αρνητικές προεκτάσεις, όπως είναι η καθήλωση στον ίδιο βαθμό ή το άγχος του κάθε εργαζόμενου για τη μείωση των αποδοχών του. Για τον λόγο αυτό δηλώνουν:

*[...] θα ήταν ακόμα καλύτερα, θα μπορούσαμε να τη στηρίξουμε σαν επιστημονική διαδικασία αν δε θα είχε τέτοιες επιπτώσεις. Δηλ. δε θα συνδεόταν η αξιολόγηση με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπ/κών. Αυτό όμως είναι και λίγο ιδεατό γιατί είμαστε και δημόσιοι υπάλληλοι ταυτόχρονα [...]* ΣΣ 14

*[...] Αυτό εντάζει είναι ένα είδος τιμωρίας στον εκπ/κό γι αυτό επιμένω ότι δε θα έπρεπε να είναι έτσι η αξιολόγηση, να μη συνδέεται καθόλου με μισθούς και προαγωγές [...]* ΣΣ 12

*[...] Από την άλλη, αν δεν σχετιστεί καθόλου με τη μισθολογική εξέλιξη, αυτό ενδεχομένως θα ήταν ένας ακόμα παράγων, για να γίνει πιο εύκολα αποδεκτή η αξιολόγηση. [...]* ΣΣ 08

#### **5.4.5 Σύνδεση αξιολόγησης εκπαιδευτικών με ποσοτώσεις**

Όπως διευκρινίζεται από τον Ματσαγγούρα και τους συνεργάτες του, το Π.Δ. 152/2013, ως χρονικά μεταγενέστερο και νομικά ασθενέστερο από τον νόμο 4024/2011, υπόκειται στις προβλέψεις του ανωτέρω νόμου για τη βαθμολογική εξέλιξη των δημοσίων υπαλλήλων. Ο εν λόγω νόμος, για τα υψηλότερα κλιμάκια, προβλέπει συγκεκριμένες ποσοτώσεις, γεγονός που εντάσσει στοιχεία ανταγωνιστικότητας, τα οποία προκαλούν ενστάσεις έναντι της αξιολόγησης και επισκιάζουν την παιδαγωγική της λειτουργία, στα ανώτερα τουλάχιστον υπηρεσιακά κλιμάκια (όπ. αν. 2014: 18).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και οι δεκαπέντε σχολικοί σύμβουλοι όταν ζητήθηκε το σχόλιό τους για το συγκεκριμένο θέμα, τάχτηκαν ανοιχτά εναντίον της σύνδεσης της αξιολόγησης με τις ποσοτώσεις και κατέθεσαν μία σειρά από προβληματισμούς γύρω από αυτό. Παρόμοια άποψη εκφράστηκε και από την ομάδα εργασίας του ΥΠΑΙΘΠΑ (2012: 41) που έγραψε την πρόταση «για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», όπου διατυπώθηκε η άποψη ότι η διαφοροποίηση από τις διατάξεις του άρθρου 7 του Ν. 4024/11, κρίνεται απολύτως απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μία σχολική σύμβουλος τονίζει:

*[...] Η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο για να ελέγξεις την αποτελεσματικότητα*

του έργου σου.. Όταν όμως συνδέεται με ποσοστώσεις, αυτόματα μπαίνει η αδικία. Γιατί με ποσοστώσεις; Εάν είμαι καλός, είμαι καλός. Άρα θα προχωρήσω. Γιατί θα πρέπει να περιμένω την επόμενη αξιολόγηση; Και η επόμενη πάλι με την ποσοστωση, πάλι μπορεί να μείνω απ' έξω. Για ποιο λόγο να συμβεί αυτό; [...] ΣΣ 08

Η σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοστώσεις, συγκαταλέγεται μεταξύ των σημαντικότερων προβλημάτων που επισημαίνουν οι σχολικοί σύμβουλοι, διότι οι ποσοστώσεις είναι ο κυριότερος λόγος που δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αξιολόγηση. Αυτό καθίσταται ακόμη δυσκολότερο από το γεγονός ότι δεν έχουν εκδοθεί ακόμη οι εφαρμοστικές εγκύκλιοι που θα διευκρινίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθούν. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα αν θα εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολείου ή περιφέρειας ή διεύθυνσης ή χώρας. Δεδομένων μάλιστα και των διαφορετικών τοπικών και κοινωνικών συνθηκών κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να δημιουργηθούν μεγάλες αδικίες στην εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως επισημαίνουν:

[...] Επίσης, τη στιγμή που δεν ξέρουμε, ακόμα και η ποσοστωση σε ποιο δείγμα πληθυσμού θα εφαρμοστεί, το κάνει ακόμα πιο τρομακτικό πώς θα εφαρμοστεί. Θα είναι σε επίπεδο σχολείου, σχολικής μονάδας, σε επίπεδο Περιφέρειας, σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, σε επίπεδο Ελλάδας; Και πως θα κρίνουμε δηλαδή τον εκπαιδευτικό που δουλεύει στα Πομακοχώρια με τον εκπαιδευτικό της Αττικής, αν είναι σε επίπεδο Ελλάδας; [...] ΣΣ 08

[...] υπάρχει ένα σοβαρό ζήτημα, γιατί ποιος θα ορίσει τα ποσοστά; Κι εδώ ξέρετε, αναφέρουν πολλοί κι ένα μαθηματικό πρόβλημα. Υπάρχει πρόβλημα μαθηματικών, αν μπορείς να πεις ότι έχεις ποσοστά που είναι εξαιρετικοί κτλ. Εμένα θα μπορούσε στην περιφέρειά μου να είναι πάρα πολλοί που να είναι εξαιρετικοί ή όχι. Στη δικιά σας, αν ήσασταν ΣΣ, να μη συνέβαινε αυτό. Πρέπει να δώσουμε τα ίδια ποσοστά; Το λέω έτσι σαν προβληματισμό. [...] ΣΣ 08

Ενδιαφέρουσα ακούγεται η ιδέα ενός σχολικού συμβούλου που πιστεύει ότι οι ποσοστώσεις πρέπει να αφεθούν στο σώμα των αξιολογητών. Να θέσουν δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι κοινά κριτήρια, βάσει του νομοσχεδίου και να αποφασίσουν όλοι μαζί σε επίπεδο νομού πως θα γίνει η κατάταξη των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες από τις οποίες θα προκύψουν στη συνέχεια και οι ποσοστώσεις.

[...] οι πληροφορίες, οι φόβοι για τη σύνδεση με τα ποσοστά κτλ. με τα οποία διαφωνώ, είναι ίσως η σημαντικότερη διαφωνία μου με το νομοσχέδιο της αξιολόγησης. Δηλ. το 15% θεωρείται ότι είναι εξαιρετικοί σ' ένα πληθυσμό, σε

οποιοδήποτε τομέα. Αλλά μπορεί ένα σχολείο να έχει το 35% κι ένα άλλο να έχει το 5%. Άρα δε μπορείς να περιορίζεσαι στο 15%. Αυτό ας το κρίνουν οι αξιολογητές, εεεε πόσο είναι τέλος πάντων και σίγουρα θα βρεθεί η φόρμουλα η ποσόστωση θα πρέπει να αφαιρεθεί περισσότερο στο σώμα των αξιολογητών, παρά στη θεσμοθέτησή της [...] ΣΣ 03

Ο ίδιος υπογραμμίζει μάλιστα, ότι αυτή η διαδικασία αφού θα γίνει από ομάδα αξιολογητών κι όχι από μονοπρόσωπο όργανο έχει και τα εχέγγυα να είναι περισσότερο αντικειμενική και δίκαιη.

[...] Όταν έχουμε τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των εκπ/κών, οι ίδιοι οι Σ.Σ βλέπουν τι επικρατεί από περιφέρεια σε περιφέρεια, οπότε μπορούν στο σύνολο του νομού να αποφασίσουν, με ποια κριτήρια εγώ έκρινα αυτόν έτσι, τον άλλον αλλιώς, ώστε να βγει ένας αριθμός ο οποίος πραγματικά να αποτυπώνει τον εξαιρετικό, τον πολύ καλό, τον... μ` αυτή την έννοια. Δηλ τα όργανα είναι πάντα καλύτερα από τα μονοπρόσωπα όργανα. [...] ΣΣ 03

Σ` αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε σε έρευνες που έγιναν από τους Αθανασίου και Γεωργούση (2006) και τον Πίο (2012), σε εκπαιδευτικούς, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δηλώνει την αντίθεσή του στη σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοτώσεις και τάσσεται υπέρ της ανατροφοδοτικής και επιμορφωτικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοηθεί ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών στις ίδιες έρευνες που επιθυμεί τη σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοτώσεις και δηλώνει την ενόχλησή του με την ισοπέδωση που κυριάρχησε στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου κυριαρχούσαν η μετριότητα και ο μέσος όρος.

### **5.5 Άξονας III: Εφαρμογή και εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης**

Αφού οι σχολικοί σύμβουλοι κατέθεσαν τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους γύρω από το νέο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να εξασφαλιστούν για να καταστεί αυτό εφαρμόσιμο. Εντοπίστηκαν, λοιπόν, μέσα από τις ανάλογες ερωτήσεις τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή και εδραίωση μηχανισμών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα και προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα τρόποι που θα συμβάλλουν στην ομαλή επίλυσή τους.

Συγκεκριμένα οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν ως απαραίτητες



προϋποθέσεις για την υλοποίηση του θεσμού, α) την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, β) τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, γ) την ανάγκη για ασφάλεια και δ) όλοι ανεξαιρέτως τονίζουν την ανάγκη εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ως ένα πρώτο στάδιο για την ομαλή μετάβαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

### 5.5.1 Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί αυτονόητη την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, αφού εδώ και τριάντα δύο χρόνια δεν εφαρμόζεται αξιολόγηση στην εκπαίδευση και κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει ενημερωθεί ποτέ για αυτό. Οι ίδιοι υποστηρίζουν:

*[...] Δεν υπάρχει απλώς απουσία, υπάρχει χάσμα! Χάσμα μέγα! Οι εκπαιδευτικοί από τη στιγμή που ευτυχώς διεκόπη ο θεσμός του επιθεωρητή, επί τριάντα τόσα χρόνια δηλαδή, από το '83, δεν έχουν εξοικειωθεί με την ιδέα ότι κάποιος θα έρθει να αξιολογήσει. Εδώ δεν είχαν εξοικειωθεί στην περιφέρειά μου με την ιδέα ότι κάποιος θα μπει στην τάξη να παρακολουθήσει [...] ΣΣ 08*

*[...] είναι γύρω στα τριάντα χρόνια που δεν εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Οι περισσότεροι, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπ/κών δεν έχουν αξιολογηθεί ποτέ. Συνεπώς κουλτούρα αξιολόγησης δεν υπάρχει και αυτό που με προβληματίζει είναι ότι προσπαθούμε ξαφνικά ας το πούμε σε εισαγωγικά, βίαια να εισαγάγουμε την αξιολόγηση. Χρειαζόταν μία περίοδος προσαρμογής νομίζω για να αποκτηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης. [...] ΣΣ 15*

Από την άλλη παρατηρείται το οξύμωρο σχήμα οι εκπαιδευτικοί που «είναι φύσει αξιολογητές» (McBeath, 2001), αφού από την πρώτη μέρα αξιολογούν τους μαθητές στο σχολείο, να αρνούνται να υποβληθούν οι ίδιοι σε οποιαδήποτε αξιολογική κρίση. Μια σχολική σύμβουλος επισημαίνει:

*[...] Θεωρώ μεγάλη αδικία εγώ προσωπικά να λέμε ότι δεν έχουμε κουλτούρα αξιολόγησης, εμείς οι εκπ/κοί που εξ' ορισμού αξιολογούμε από την πρώτη μέρα τα παιδιά. Αυτό νομίζω δεν μας τιμάει. Έχουμε κουλτούρα αξιολογητή και δεν έχουμε κουλτούρα αξιολογούμενου; [...] Πρέπει κάποια στιγμή να ωριμάσουμε, να προσπαθήσουμε να καταφέρουμε να έχουμε αξιοκρατική αξιολόγηση, με εγκυρότητα αξιολόγηση, αξιολόγηση τέτοια που θα τιμάει το έργο μας, αλλά δεν πρέπει ποτέ να ξεστομίσουμε τη λέξη όχι στη αξιολόγηση εμείς που αξιολογούμε [...] ΣΣ 13*

Όταν οι σχολικοί σύμβουλοι ρωτήθηκαν αν μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, μερικοί από αυτούς εκδήλωσαν την ανησυχία τους, αφού όπως πιστεύουν οι αρνητικές επιπτώσεις που δημιουργεί το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, τους εμποδίζει να αναπτύξουν τις σχέσεις εκείνες με τους εκπαιδευτικούς που θα συντελέσουν στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους ερωτώμενους:

*[...] Δυστυχώς και το έργο του Σ.Σ και η κουλτούρα αξιολόγησης που θα θέλαμε να υπάρχει στις σχολικές μονάδες σχετίζονται με την υπάρχουσα νομοθεσία, μιλά για ποσοτώσεις, παρουσιάζει μια τιμωρητική διαδικασία, υπάρχει μια κατάσταση αναστάτωσης στις σχολικές μονάδες και δείτε να τολμήσω να σας πω και ατομισμού πλέον γιατί αυτό που μοιραζόμουν μέχρι τώρα με το συνάδελφο, ενδεχομένως να σταματήσω να το μοιράζομαι, γιατί εγώ πρέπει να το παρουσιάσω κάπου σαν πρωτότυπο. Να μην είναι κάτι το οποίο θα φαίνεται έτσι ή αλλιώς και αποδυναμωθεί, εν δυνάμει αποδυναμωθεί στα μάτια κάποιου αξιολογητή. Αυτό είναι κάτι το οποίο με προβληματίζει ιδιαίτερα για το πως θα μπορούσα να καλλιεργήσω κουλτούρα αξιολόγησης. Νοιώθω όμως ότι δεν μπορώ τώρα. [...] ΣΣ 10*

Το ερώτημα στη συνέχεια ήταν «με ποιο τρόπο μπορούν οι σχολικοί σύμβουλοι να συμβάλουν στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς». Οι περισσότεροι έχουν την αντίληψη ότι αυτό είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Ένας από αυτούς είναι και ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος πρωταρχικά πρέπει να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση είναι μια διεργασία που πρώτα απ' όλα αφορά τους ίδιους. Ως πρώην συνάδελφος και ως κριτικός φίλος θα επισημάνει τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτή και θα τους βοηθήσει να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τα τρωτά τους σημεία με σκοπό τη διόρθωσή τους (MacBeath & Swaffield, 2005: 249-250). Λένε χαρακτηριστικά:

*[...] η διαμόρφωση μιας κατάστασης δεν είναι συνάρτηση ενός παράγοντα, είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι και ο ΣΣ και νομίζω ότι μπορεί να συμβάλει εγκαθιδρύοντας πρώτα γνήσιες συναδελφικές σχέσεις με τους συναδέλφους οι οποίοι θα καταλαβαίνουν το ρόλο το δικό τους και το ρόλο του ΣΣ αν τον δουν ως κριτικό φίλο ως πούμε πρώτα-πρώτα, που έχει μέσα τη διάσταση του φίλου, του συναδέλφου να καταλάβουν ότι η πρόθεσή τους δεν είναι να τους πιάσει στα αδύναμα αλλά να τους πιάσει στα δυνατά τους και να τα κάνει ακόμα δυνατότερα. Τότε θα τραβήξουμε και τα αδύνατα σημεία πάνω. Έτσι μ' αυτό τον τρόπο θα δουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διεργασία, η οποία αφορά τους ίδιους [...] ΣΣ 14*

*[...] Οπωσδήποτε, με ενημερώσεις, με επιμορφώσεις, το να τονιστεί η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, ή με παραδείγματα ότι το καθετί που κάνουμε το αξιολογούμε στην καθημερινή μας ζωή. Εδώ σ' ένα πράγμα που κάνουμε οργανωμένο, θα πρέπει οργανωμένα να κάνουμε και την αξιολόγηση. Δηλ. βάζουμε στόχους και στο τέλος έχουμε φτάσει, έχουμε πετύχει τους στόχους. [...]* ΣΣ 09

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη ενός σχολικού συμβούλου που υποστηρίζει ότι μπορεί να αξιοποιηθεί η εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την αξιολόγηση των μαθητών και από όσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα λέγονται περί αξιολόγησης για να ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ τους με στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζει ο McBeath (2001: 31), οι εκπαιδευτικοί καθημερινά λόγω της φύσης και της πολυπλοκότητας του επαγγέλματός τους εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης, επανεξετάζοντας τη δουλειά των μαθητών τους και επαναπροσδιορίζοντας ανάλογα με την πρακτική τους.

*[...] να ξεκινήσει κάποιος από την αξιολόγηση των μαθητών. Είναι κάτι που εγώ το έκανα στη δικιά μου περιφέρεια, πολύ νωρίς κιόλας, με ημερίδες που αφορούσαν την αξιολόγηση των μαθητών, όπου εκεί μιλήσαμε για την περιγραφική αξιολόγηση, ή όπως αλλιώς την ονομάζουν, αυθεντική-ας πούμε-αξιολόγηση, που έχει μέσα την περιγραφική, portfolio και τα λοιπά. Εκεί είδα ήδη μια δυσκολία κάποιων, ενός αριθμού συναδέλφων, να κατανοήσουν, [...] και την αναγκαιότητα και την πολύ μεγαλύτερη σημασία που έχει αυτή σε σχέση με την τελική, την ιεραρχική αξιολόγηση, τη βαθμολογία 8,9,10 και τα λοιπά. Είχαν μια δυσκολία. Αλλά αυτό είναι ένα βήμα, γιατί παίρνοντας την αξιολόγηση του μαθητή, μπορείς να κάνεις αναφορές και στο τι γίνεται γενικότερα με την αξιολόγηση. Άρα, είναι ένα εργαλείο αυτό [...]* ΣΣ 07

Άλλωστε, όπως τονίστηκε από κάποιους σχολικούς συμβούλους, ήδη αρκετοί εκπαιδευτικοί προβαίνουν άτυπα στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου, προκειμένου να σχεδιάσουν τις επόμενες δράσεις τους και γνωρίζουν ότι καθημερινά αξιολογούνται από τους μαθητές τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Στο διδασκαλικό επάγγελμα, η ανάγκη να στέκεσαι αυτοκριτικά και με βαθύ προβληματισμό απέναντι σε ότι έχεις πρακτικά εφαρμόσει είναι αυτό που σε κάνει ή δε σε κάνει επαγγελματία (McBeath, 2001: 31). Επομένως, όλη αυτή η εμπειρία μπορεί να λειτουργήσει θετικά με τη βοήθεια των συμβούλων, στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης και να αξιοποιηθεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πως δεν έχουν τίποτε να φοβηθούν αν αυτή η αξιολόγηση γίνει πιο συστηματική. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

*[...] Ενισχύοντας συμπεριφορές και δράσεις μέσα στο σχολείο για να αξιολογούν οι εκπ/κοί το δικό τους έργο μέσα στην τάξη, που πιστεύω οι περισσότεροι εκπ/κοί, άτπια το κάνουν αυτό. Δε μπορεί να προχωρήσεις αλλιώς στη διδακτική πράξη αν δεν αξιολογήσεις τι έκανες μέχρι τώρα και τι σκοπεύεις να κάνεις περαιτέρω [...]*  
ΣΣ 05

*[...] Για μένα η αξιολόγηση γίνεται ούτως ή άλλως άτπια, όταν πάμε στις τάξεις, όταν επισκεπτόμαστε τους εκπ/κούς, βλέπουμε πως λειτουργούν, κάνουμε τα σχόλιά μας, τις παρατηρήσεις μας, επεμβαίνουμε, βοηθάμε, ή ακόμα όταν δεν επεμβαίνουμε, όταν τους καλούμε να συνεργαστούν σε επίπεδο ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή σε επίπεδο παιδαγωγικών συναντήσεων. [...]αξιολογείται πρώτα και κύρια από το μαθητή που έχει απέναντί του αξιολογείται από το γονιό, αξιολογείται από το συνάδελφό του, αξιολογείται από το διευθυντή του, αξιολογείται από την κοινωνία [...]* ΣΣ 01

Επιπλέον ορισμένοι από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι μπορούν οι ίδιοι να λειτουργήσουν ως παράδειγμα εργαζομένων που δεν φοβούνται να υποστούν οποιοδήποτε είδος κριτικής που αφορά τη δουλειά τους και έχει να κάνει με λάθη παραλείψεις, αρνητικά και θετικά σχόλια γενικότερα. Χρησιμοποιούν, επομένως, το παράδειγμά τους ως ισχυρό επιχείρημα για να αρχίσει να καλλιεργείται μια κουλτούρα που ενθαρρύνει δράσεις αξιολόγησης. Ένας από τους σχολικούς συμβούλους αναφέρει:

*[...] η τελευταία ημερίδα ήταν ακριβώς ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, [...] Ότι σ' αυτή την τετραετία έγιναν αυτά τα πράγματα, έγιναν αυτές οι δράσεις, αυτές οι επιμορφώσεις, μ' αυτά τα αποτελέσματα. Δηλ. αν δε δώσει ο ίδιος ένα στίγμα ότι δε φοβάται να εκτεθεί, μέσα σε εισαγωγικά, για τη δουλειά που κάνει και τις παραλήψεις που έχει κάνει γιατί δε μπορούν να γίνουν όλα τέλεια εεε και θα έπρεπε να ξεκινήσει από πάνω προς τα κάτω, ένα τέτοιο πράγμα αξιολόγησης δηλ. να νιώθουν ασφάλεια σε ότι έχει να κάνει με τον αξιολογητή [...]* ΣΣ 02

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν κουλτούρα αξιολόγησης, όπως επισημάνθηκε από τους περισσότερους σχολικούς συμβούλους, είναι το άνοιγμα των τάξεων και οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών άλλων συναδέλφων. Μπορεί, επίσης, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από συναδέλφους του να τον παρακολουθήσουν την ώρα που διδάσκει και να του υποδείξουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας του. Η αξιολόγηση δασκάλων για δασκάλους, δεν είναι κάτι καινούργιο

και δεν πρέπει να το αντιμετωπίζουμε ως ένα επιπλέον βάρος (McBeath, 2001: 31-32). Πάνω σ' αυτό οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν:

*[...] έχει κάποιος ένα διδακτικό κενό στον εργασιακό του χώρο κι έχει ένα συναδέλφο του σ' ένα παράλληλο τμήμα της πέμπτης ξέρω γω, που κάνουν μαζί και έχει δυσκολίες στο βιβλίο των μαθηματικών, [...] λοιπόν τους παροτρύνω να μπόουν να παρακολουθήσουν μία διδασκαλία ενός συναδέλφου με τον οποίο αισθάνονται καλά δηλ. ταιριάζουν τα χνώτα τους που λέμε, δε θα πας να παρακολουθήσεις κάποιον με τον οποίο είσαι στα μαχαίρια, σε κόντρα. Δηλ. αν σπάσει αυτό το πράγμα και να γίνει μια συζήτηση, εγώ έκανα αυτή την ενότητα, εσύ πώς την έκανες; να μπουν σε μια ανατροφοδότηση μεταξύ τους πιστεύω ότι θα κερδίσουν πάρα πολλά πράγματα, γιατί έχουμε εεε ένα στοιχείο ας πούμε για να δημιουργήσεις αυτή την κουλτούρα αξιολόγησης. Είναι αυτό ότι έχουμε οχυρωθεί μέσα στις τάξεις μας, τις έχουμε κλείσει και δε θέλουμε να μπει κανείς μέσα σα να είμαστε απόλυτοι κυρίαρχοι σ' αυτό που γίνεται ή σ' αυτό που δε γίνεται εκεί, χωρίς να θέλουμε να το μοιραστούμε. [...]* ΣΣ 02

*[...] θα μπορούσαμε να μπούμε σε μια διαδικασία προετοιμασίας γι' αυτή την αξιολόγηση. Κάπως έτσι σκέφτομαι και το προτείνω κι αφού μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα όλοι είμαστε φίλοι, υποτίθεται κι αυτό, μπορώ να φωνάξω το φίλο μου σ' ένα κενό του, να παρακολουθήσει μία διδασκαλία μου και να μου πει ποια είναι η άποψή του και να γίνει συζήτηση. Ξέρετε με μια αυστηρή κριτική απ' τη μια μεριά των εκπ/κών στη διδασκαλία που παρακολουθούν αν αυτό γίνει τρεις-τέσσερις φορές, ο εκπ/κός θα αρχίσει να πιστεύει στον εαυτό του [...]* ΣΣ 10

Μία πολύ ενδιαφέρουσα επισήμανση ανάγεται από τα λεγόμενα ενός σχολικού συμβούλου, ο οποίος θέτει ως επιτακτική ανάγκη τη ριζική αναδόμηση του συστήματος παραγωγής του συστήματος των εκπαιδευτικών. Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη της Αθανασούλα-Ρέππα (2005: 53), με την οποία προτείνει τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών του Πανεπιστημίου με γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την αξιολόγηση και τη διοίκηση. Παρόμοια άποψη διατυπώνεται και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διάκεινται θετικά προς την αξιολόγηση, στην έρευνα των Ανδρεαδάκη- Μαγγόπουλου (2006). Συγκεκριμένα αναφέρει:

*[...] Εγώ πιστεύω ότι το βασικότερο είναι η βελτίωση του συστήματος παραγωγής των εκπ/κών, αν θέλουμε να μιλήσουμε για ατομική ευθύνη του εκπ/κού, δηλ. χρειάζεται μια ριζική αναδόμηση στο σύστημα παραγωγής των εκπ/κών στην Ελλάδα. Θα έλεγα συγχώνευση σε ενιαία τμήματα των σχολών δασκάλων και των λεγόμενων καθηγητικών σχολών, όπου θα γίνεται η γνώση διδακτικού αντικειμένου*

*αλλά και της διδακτικής του και της παιδαγωγικής του κατάρτισης [...], κάτι όμως που αντικρούει σε ισχυρά συμφέροντα στα Πανεπιστήμια και στις κατεστημένες αντιλήψεις*  
ΣΣ 14

### **5.5.2 Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης**

Η εμπιστοσύνη δεν επιβάλλεται, χτίζεται, οικοδομείται μέσα στο χρόνο απάντησαν κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι όταν τους ρωτήσαμε με ποιο τρόπο ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς εν όψει των διαδικασιών της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι από τότε που ψηφίστηκε το νομοσχέδιο περί αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντί τους και οι σχέσεις εμπιστοσύνης που είχαν χτίσει μεταξύ τους τα τελευταία χρόνια διαταράχτηκαν. Όπως διαπιστώνουν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποκρύπτουν τα προβλήματα που έχουν στις τάξεις τους γιατί φοβούνται ότι αυτό θα δηλώσει κάποιο είδος αδυναμίας από τη μεριά τους και θα οδηγήσει σε μια αρνητική αξιολόγηση

*[...] δούλεψα πολύ σκληρά τα 2 χρόνια, από το Γενάρη, έκλεισαν ακριβώς δύο χρόνια, για να δημιουργήσω μια σχέση με τους εκπαιδευτικούς να με εμπιστεύονται, να μπαίνω στη σχολική μονάδα και να μην αισθάνομαι την παγωνιά, με πάρα πολλούς τρόπους δούλεψα, πάρα πολύ σκληρά και το πέτυχα αυτό κι όλο αυτό ανατράπηκε μετά το ΠΔ 152. Δε με βλέπουν το ίδιο, ενώ είμαι η ίδια [...]* ΣΣ 08

*[...] Δηλ. το βλέπω ακόμη και τώρα που έχει αρχίσει να υπάρχει μια κινητοποίηση στο χώρο, ήδη η σχέση μεταξύ συμβούλου και εκπ/κού έχει αρχίσει να διαταράσσεται, με την έννοια πως αλλιώς ένοιωθε ο εκπ/κός το Σ.Σ, τον ένοιωθε κοντά του, ότι μπορούσε να του εμπιστευθεί ένα πρόβλημα. Τώρα πιθανά θα είναι επιφυλακτικός στο να εκφράσει ένα πρόβλημα που έχει στην τάξη του. Μπορεί ταυτόχρονα να νομίζει ότι εκφράζει και την αδυναμία του [...]* ΣΣ 12

Η εξέλιξη, όμως, αυτή κρύβει κινδύνους για τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία και οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι πρέπει να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για να προλάβουν πιθανές αρνητικές συνέπειες. Οι ασκούντες το έργο της αξιολόγησης είναι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής κ.ά, 2005: 63) και έχουν καθήκον να αξιοποιήσουν τα εργαλεία εκείνα που τους δίνει ο νόμος και ο θεσμικός τους ρόλος για να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Ένας από τους

ερωτώμενους αναφέρει:

*[...] Έλεγα ότι διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική, επομένως θα πρέπει να δει τι εργαλεία έχει, τι εργαλεία του δίνει ο νόμος ή οι νόμοι, για να μπορέσει να δουλέψει σε αυτήν την κατεύθυνση. [...] ΣΣ 07*

Μια καλή ευκαιρία, λοιπόν, για να αποκατασταθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς τους, είναι η προαξιολογική διαδικασία που προβλέπεται από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο. Σ' αυτό το στάδιο δίνεται η ευκαιρία στον αξιολογητή να εξηγήσει στον αξιολογούμενο τι θα του ζητηθεί, σε τι θα αξιολογηθεί, και να απαντήσει σε κάθε πιθανή απορία του.

*[...] την προαξιολογική διαδικασία που προβλέπει το Π.Δ και καλώς την προβλέπει γιατί θα χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης, θα αρθούν επιφυλάξεις, θα διαψευστούν λανθασμένα στερεότυπα που έχουμε για την αξιολόγηση [...] ΣΣ 14*

*[...] Ένας τρόπος είναι να πάρουμε ένα-ένα τα άρθρα τα οποία απαρτίζουν το Π.Δ και να τα εξηγήσουμε και μάλιστα πίσω από κάθε άρθρο να στήσουμε και μια ολόκληρη επιμόρφωση. Ίσως με αυτό τον τρόπο φτάσουμε στο σημείο να πούμε σε κάποιον, το εξηγήσαμε, δεν σε αιφνιδιάζω τώρα άρα ξέρεις τι να περιμένεις [...] ΣΣ 10*

Ένα επιπλέον χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των σχολικών συμβούλων είναι να αξιοποιήσει τη σχέση εμπιστοσύνης που μοιράζονταν με τους εκπαιδευτικούς πριν τη ψήφιση του νομοσχεδίου και που στηρίζονταν σε κοινές εμπειρίες κοινά βιώματα κοινές προσπάθειες, να πείσει τον εκπαιδευτικό ότι σ' αυτή τη δοκιμασία είναι μαζί. Είναι συνυπεύθυνοι για αυτό που συντελείται μέσα στην τάξη και άρα η αξιολόγηση τους αφορά και τους δύο. Ένας σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει ότι:

*[...] η εμπιστοσύνη χτίζεται πάνω στη γνώση των πραγμάτων, στη δημιουργία κοινών εμπειριών, κοινών βιωμάτων, απ' τη συνεργασία που έχεις με τον εκπ/κό. και ο ΣΣ στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι ένας εξωτερικός αξιολογητής. Είναι ο υπεύθυνος για την καθοδήγηση του εκπ/κού ώστε αυτός να βρίσκεται στην κατάσταση που πρέπει να βρίσκεται. Άρα η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά και τον εκπ/κό και το ΣΣ. Αν τη δούμε έτσι τότε πιστεύω ότι χτίζονται σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. [...] ΣΣ 14*

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι υποστηρικτικός, πρέπει να πείσει τον εκπαιδευτικό ότι πορεύεται μαζί του σα συνεργάτης και όχι σαν κριτής (Φράγκος 1985: 260). Συνεργάζεται μαζί του για να κατανοήσει τις πρακτικές και τις δυσκολίες του και να τον βοηθήσει να αξιοποιήσει όλες τις ικανότητές του, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Ehren & Vischer, 2006: 54). Ακόμη και στην περίπτωση λάθους

από κοινού εντοπίζουν το πρόβλημα, σχεδιάζουν λύσεις, υλοποιούν, διορθώνουν, αξιολογούν. Πάνω σ' αυτό οι ερωτώμενοι σχολιάζουν:

*[...] Κοίτα αυτό που φέρνει κοντά το Σ.Σ με τον εκπ/κό είναι η συνεργατικότητα. Ε, όταν αυτό το πράγμα πάει καλά νομίζω ότι συμβάλλει πάρα πολύ και στην ανάπτυξη, δηλ. ο εκπ/κός αποκτά εμπιστοσύνη και όχι μόνο εμπιστοσύνη αλλά μερικές φορές την επιζητά. [...]* ΣΣ 03

*[...] Αν αισθάνεται ο εκπ/κός ότι ο Σ.Σ έρχεται πάντοτε υποστηρικτικά και όχι σαν κριτής. Ο στόχος πάντοτε είναι να βλέπει ο καθένας το λάθος, να το αξιολογεί, να το βελτιώνει και να μην το ξανακάνει γιατί μόνο τότε υπάρχει εξέλιξη. Και να διορθώσεις το λάθος, να μη σταθείς στο ποιο είναι το λάθος, πώς έγινε το λάθος, πότε έγινε, αλλά έγινε. Καλώς, κακώς, πάμε παραπέρα, εξελισσόμαστε, το διορθώνουμε, δεν το αφήνουμε ποτέ, ούτε το συγκαλύπτουμε, ούτε το κρύβουμε, ούτε το κουκουλώνουμε, το αποκαλύπτουμε το βελτιώνουμε, το διορθώνουμε και πάμε παραπέρα. Αυτό θεωρώ ότι είναι μια σωστή στάση απέναντι στους εκπ/κούς. Δεν πάω απέναντι στον εκπ/κό. Πάω μαζί με τον εκπ/κό απέναντι στο πρόβλημα. Και αυτό είναι κάτι που θεωρώ, όπως μου λένε και οι ίδιοι, είναι κάτι που και τους αρέσει και τους βελτιώνει, αλλά κυρίως τους δίνει βήμα απέναντι μου. Δεν έχουν λόγο να μου κρύβονται γιατί θεωρούν ότι με τη συμπαράστασή μου θα τα καταφέρουν καλύτερα απ' ότι μόνοι τους και αυτό είναι και η επιβράβευση η δική μου. [...]* ΣΣ 13

Μ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι το ζητούμενο δεν είναι η κρίση ή ο βαθμός αλλά η βελτίωση του διδακτικού έργου.

*[...] Το κλίμα εμπιστοσύνης, μια και λέτε για κλίμα εμπιστοσύνης, που θα δημιουργηθεί πριν, αλλά και μετά και που θα δηλώνει με σαφή, όσο γίνεται, και κατηγορηματικό τρόπο, λόγους και έργους, και συμβολικά δηλαδή, ακόμα και με τη γλώσσα του σώματος και από την πλευρά του ΣΣ και όποιου άλλου αξιολογητή ότι «ξέρεις, το μείζον εδώ δεν είναι το κουτάκι και ο βαθμός, αλλά η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Σας είπα, πρέπει να αξιοποιήσει και τα επικοινωνιακά του χαρίσματα, πρέπει να αξιοποιήσει την εμπιστοσύνη που έχει κερδίσει ήδη από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, να αξιοποιήσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ότι εργαλεία του δίνουν οι νόμοι αυτοί, για να αξιοποιήσει το χρόνο για συζήτηση, πριν και μετά, [...]* ΣΣ 07

### 5.5.3 Ανάγκη για ασφάλεια



«Η κατάσταση των εκπαιδευτικών είναι δεινή. Καταλαβαίνω απόλυτα το άγχος και την ανασφάλειά τους. Είναι σαν κεραυνός εν αιθρία. Πώς να διαχειριστούν τόσες αλλαγές στη ζωή τους;» Μ' αυτά τα λόγια περιγράφει η σχολική σύμβουλος 08, τη στάση των εκπαιδευτικών μπροστά στις αλλαγές που υφίστανται στον επαγγελματικό τους τομέα. Και είναι φυσικό να νοιώθουν έτσι, εφόσον απ' τη μια στιγμή στην άλλη, καλούνται να εμπλακούν σε διαδικασίες για τις οποίες δεν έχουν καμία εμπειρία και καμιά επιμόρφωση. Ρωτήσαμε, λοιπόν, τους σχολικούς συμβούλους με ποιο τρόπο μπορούν οι ίδιοι να εμπνεύσουν ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησης.

Ο αξιολογητής για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο της αξιολόγησης, θα πρέπει να έχει την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να εξηγήσει στους αξιολογούμενους τις τεχνικές, τα εργαλεία και τα κριτήρια αξιολόγησης (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997). Σ' αυτό το πλαίσιο κινούνται και οι απαντήσεις ορισμένων σχολικών συμβούλων:

*[...] Το πρώτο πράγμα που έχει να κάνει είναι να τους πληροφορήσει καθαρά και ξάστερα ποια είναι τα σημεία εκείνα που συνιστούν αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Όταν λοιπόν ο άλλος ξέρει σε ποιους τομείς είναι που θα αξιολογηθεί, ενδεχομένως η ασφάλειά του αυξάνεται. [...] ΣΣ 03*

*[...]θα πρέπει με όλη την παρουσία του να είναι ξεκάθαρο αυτό που στοχεύει, που θέλει να κάνει, να ξέρει δηλ. ο εκπ/κος σε τι ακριβώς αξιολογείται, σε ποια φάση γίνεται αυτό το πράγμα, ποιοι είναι οι παράμετροι που θα εστιάσει, να μην είναι γενικά δηλ. το τοπίο έτσι θολό [...] Αυτό θα δώσει ένα στοιχείο ασφάλειας, όταν ξέρουν ποια είναι ακριβώς η διαδικασία και το πλαίσιο και το περιεχόμενο [...] ΣΣ 02*

Η αξιολόγησης πρέπει να έχει την αίσθηση του δικαίου, για να εμπνεύσει ασφάλεια στους αξιολογούμενους. Δηλαδή τα κριτήρια να σχετίζονται με το ηθικό πλαίσιο εκείνο που θα τους προσδώσει χαρακτηριστικά αντικειμενικότητας και αποδοχής, ώστε η αξιολογική λειτουργία να αποκτήσει ποιοτικά χαρακτηριστικά (Strong & Tucker, 2003:9). Η Macbeath (2001: 27) υποστηρίζει ότι η γλώσσα της αξιολόγησης πρέπει να μπορεί να πειθεί το κοινό στο οποίο απευθύνεται, διατηρώντας ωστόσο τη σταθερότητα και την αμεροληψία της. Με άλλα λόγια, είναι απολύτως απαραίτητο να υιοθετηθούν κριτήρια και μέσα που θα ελαχιστοποιούν τη δυνατότητα υποκειμενικής κρίσης εκ μέρους των αξιολογητών.

Επιπλέον οι αξιολογητές οφείλουν να είναι αμερόληπτοι και να διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση (Ξωχέλλης, 1986: 53 Κασσωτάκης, 2003: 7). Την ίδια άποψη

έχουν οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*[...] Και φυσικά να είναι ένα πρόσωπο που θα το θεωρεί ο εκπ/κός ότι αξίζει να είναι σ' αυτή τη θέση, [...], να βλέπει ότι έχει κοινή στάση και κοινά κριτήρια σ' όλους τους εκπ/κούς σταθμισμένα βέβαια στην κάθε περίπτωση για να μη δουν ότι μεροληπτεί ο ΣΣ ή παράδειγμα ευνοεί τον έναν ή είναι πιο αυστηρός στη μία περίπτωση, πιο ήπιος στην άλλη χωρίς αυτό να δικαιολογείται [...] ΣΣ 14*

*[...] Αυτό θα φανεί στην πράξη δηλ. αν δε φαίνεται ότι μεροληπτεί, αν δε φαίνεται ότι επηρεάζεται απ' οτιδήποτε, αν ακόμη και σ' αυτούς που υποτίθεται δεν ανήκουν στον ίδιο χώρο π.χ. τους δει αντικειμενικά κτλ, τότε πιστεύω ότι σιγά-σιγά θα καλλιεργηθεί ένα τέτοιο κλίμα που θα δώσει αυτή την εντύπωση και θα περάσει αυτό το πράγμα προς τα έξω. [...] ΣΣ 11*

*[...] και σε κάποιο βαθμό σαφώς θα υπεισέλθει ο προσωπικός παράγοντας αλλά αυτό να είναι όσο το δυνατόν πιο μικρότερο ποσοστό. Να μπορέσουμε να αφήσουμε λίγο τις προσωπικές αν θέλετε έτσι.... [...] προσεγγίσεις και οπτικές να επηρεάζουν πολύ λίγο την τελική κρίση ας πούμε που θα κάνει [...] ΣΣ 02.*

Επιπλέον οι σχολικοί σύμβουλοι ταυτίζονται με την άποψη των Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 292), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου βλέπουν ένα συνεργάτη που εξαιτίας της ιδιότητας του ως πρώην συνάδελφος, γνωρίζει εκ των έσω τα εκπαιδευτικά θέματα και τις δυσκολίες τους και μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους ώστε να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο καθημερινό αγώνα τους. Όταν λειτουργεί κάτω από αυτές τις συνθήκες μπορεί να τους εμπνεύσει ασφάλεια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*[...] Δίνοντας λύση στα προβλήματα της καθημερινότητας. [...] όταν ο ΣΣ τον βοηθάει να βρει λύση, τότε νοιώθει ασφαλής και ο εκπ/κός. [...] Η σχέση ή το αίσθημα ασφάλειας του εκπ/κού απ' το ΣΣ νομίζω ότι δε χτίζεται μόνο στην αξιολογική διαδικασία αλλά στην καθημερινότητά του. [...] ΣΣ 14*

*[...] Πιστεύω ότι ο ΣΣ μπορεί να εμπνεύσει ασφάλεια στο συνάδελφο. [...] στην αξιολογική διαδικασία ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και του ΣΣ που πρόκειται να αξιολογήσουνε, είναι αυτού που θα χαράζει το μονοπάτι ή ακόμα που θα πάρει το συνάδελφο απ' το χέρι να τον περάσει απ' το ασφαλές μονοπάτι απέναντι απ' το γκρεμό. Άρα πιστεύω ότι μπορεί να είναι παράγοντας ασφάλειας όταν είναι επαρκής ο ίδιος. [...] ΣΣ 14*

Ένας σχολικός σύμβουλος συνέδεσε εύστοχα, κατά τη γνώμη μας, την

αξιολόγηση με τον καθρέφτη όπου μέσα εκεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τον εαυτό του. Σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, να δει τα θετικά του σημεία και να τα αναδείξει, να δει τα αρνητικά του σημεία και να τα βελτιώσει και από κοινού να πορευτούν σε αυτή τη διαδικασία με στόχο την αποκόμιση ωφελημάτων και για τους δύο.

*Αν και οι δύο αντιληφθούν ότι είναι παράγοντες μιας διαδικασίας και ότι θα πρέπει να συμβάλλουν από κοινού στη διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας με στόχο την αποκόμιση ωφελημάτων και για τους δύο, γιατί πιστεύω ότι αν εμπλακώ σε μια διαδικασία αξιολόγησης ενός άλλου ανθρώπου δεν θα γίνω μόνον εγώ καθρέφτης για να δει τον εαυτό του, αλλά και γινόμενος καθρέφτης εγώ θα πάρω πράγματα και για τον εαυτό μου.*

#### **5.5.4 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου**

Ένα χρήσιμο εργαλείο που θα μπορούσε να αποβεί πολύ αποτελεσματικό τόσο στην εδραίωση κουλτούρας αξιολόγησης και κλίματος εμπιστοσύνης, όσο και στην ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, είναι η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ομόφωνα και οι δεκαπέντε σχολικοί σύμβουλοι υποστηρίζουν ότι είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για να εισάγει την εκπαιδευτική κοινότητα ομαλά σε συνήθειες και μηχανισμούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών γενικότερα. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

*[...] Θεωρώ όμως ότι αυτή την κουλτούρα δε θα τη δημιουργήσει αυτό το Π.Δ, την κουλτούρα θα μπορούσε να τη δημιουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπ/κού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δηλ. η αυτοαξιολόγηση. Δυστυχώς θεωρώ ότι αυτός ο θεσμός θα μπορούσε να αρχίσει σιγά-σιγά να δημιουργεί μία κουλτούρα αξιολόγησης και να οδηγηθούμε σε πρακτικές που είναι ζητούμενο χρόνια στη χώρα μας όπως συνεργασίες, στη διαδικασία να σκεφτούμε, να αναστοχαστούμε τι κάνουμε, τι δεν κάνουμε σωστά κι όλα αυτά*

*[...] Καταρχήν η άποψή μου για την αυτοαξιολόγηση του εκπ/κού έργου της σχολικής μονάδας είναι πάρα πολύ θετική και νομίζω ότι είναι ή πλέον ανώδυνη διαδικασία και θα έπρεπε ήδη να έχει εφαρμοστεί και στη χώρα μας. Φυσικά η αυτοαξιολόγηση μοιραία θα συνδέεται και με την αξιολόγηση του εκπ/κού γιατί είναι ένα κομμάτι του συστήματος [...] ΣΣ 12*

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών δε μπορεί να γίνεται πλέον ξεχωριστά από την αξιολόγηση του σχολείου, διότι η μάθηση του μαθητή επηρεάζεται τόσο από το περιβάλλον του σχολείου όσο και από τις δραστηριότητες στις οποίες τον εμπλέκει ο εκπαιδευτικός. (Sergiovanni & Starrat, 2002). Μ' αυτή την άποψη συντάσσονται και οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους και υποστηρίζουν την ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης που συνάδει περισσότερο με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (αξιολόγηση όλων των συντελεστών) και λιγότερο με αποσπασματικές διαδικασίες μεμονωμένων συντελεστών (π.χ. του εκπαιδευτικού) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 43· Κουτούζης 1999: 28). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*[...] η αξιολόγηση, έτσι όπως δόθηκε, σχετίζεται, συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, [...] ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνος του. Για το οποίο αποτέλεσμα φέρνει, δεν ευθύνεται αποκλειστικά ο ίδιος. Είναι τόσοι άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν. Επιτρέψτε μου εδώ να αναφερθώ στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Είναι το νέο εργαλείο των τελευταίων χρόνων, είναι η φιλοσοφία πάνω στην οποία χτίζεται και η αξιολόγηση, η οποία μας λέει πως όλα αυτά σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας [...] Αυτό που υπάρχει είναι και γίνεται αποδεκτό ευρέως, είναι ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και ξέρουμε ότι έχουμε τρεις βασικές κατηγορίες: εισροές, διαδικασίες και εκροές. Σε αυτά όλα, για να είμαι λίγο πιο σαφής, είναι υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό στις εισροές και εκροές, και βέβαια στις διαδικασίες, τις σχέσεις μεταξύ όλων τούτων. [...] ΣΣ 08*

Στο ίδιο πνεύμα ο Παπακωνσταντίνου (1993: 31) συμπληρώνει ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη κι αυτό γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις συνθήκες διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές σχέσεις, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το εκάστοτε κοινωνικό ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό πλέγμα που υφίστανται και το ανάλογα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα Δεν είναι δυνατό να αξιολογούμε μεμονωμένα τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού και να αγνοούμε όλους τους άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει παρακάτω η σχολική σύμβουλος:

*[...] Άρα λοιπόν, αν πρέπει να αξιολογήσω και να έχω αποτελέσματα, να βελτιώσω, δεν είναι να αξιολογήσω μόνο τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός έχει αναλυτικά προγράμματα, με τα οποία δουλεύει. Τα αξιολογώ; [...] Αξιολογώ τα σχολικά*

εγχειρίδια; Αξιολογώ την υλικοτεχνική υποδομή; Μιλάμε για ΤΠΕ και δεν λειτουργούν τα τερματικά, είναι κατεστραμμένα. Ξέρουμε ότι πάνω στα ορεινά της Αργιθέας τα έχει φάει η υγρασία.. Σε άλλες σχολικές μονάδες έχουμε σύνδεση στο διαδίκτυο μόνο στο γραφείο του Διευθυντή. Γιατί μιλάμε τότε ότι εκείνος ο εκπαιδευτικός πρέπει να πάρει το «εξαιρετικά» στις ΤΠΕ, γιατί χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στη διδακτική του πράξη, ενώ δεν έχει υπολογιστές, το εργαστήριο μπορεί να έχει 1-2 και να μην έχει και διαδίκτυο; Υπάρχουν λοιπόν τόσα πράγματα που επηρεάζουν την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, που δεν μπορούμε εμείς να περιοριζόμαστε μόνο στη διδακτική επάρκεια, στις διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού. [...] Εδώ βλέπω ότι ρίξαμε όλο το βάρος στη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Είναι ένας τομέας είπαμε, είναι το ανθρώπινο δυναμικό, ένας, δεν είναι όμως ο μόνος. [...] ΣΣ 08

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο συγκλίνουν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι ότι θα έπρεπε να προηγηθεί για μερικά χρόνια η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του διδακτικού έργου και μετά να εισαχθούν οι διαδικασίες της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν ως κακή συγκυρία την σύμπτωση στην εφαρμογή και των δύο αξιολογήσεων την ίδια χρονική στιγμή. Όπως αναφέρουν:

[...] θα έπρεπε να ξεκινήσουμε με την αυτοαξιολόγηση, να την υποστηρίζουμε και εμείς οι Σ.Σ όσο μπορούμε, να βρούμε το χρόνο να την υποστηρίζουμε, να μπορέσουμε να εμπνεύσουμε και τους εκπ/κούς και να το δεχτούν κι αυτοί σιγά-σιγά, αλλά αυτή η σύμπτωση εξωτερικής αξιολόγησης με την αυτοαξιολόγηση έγινε την πιο λάθος στιγμή και θεωρώ ότι πραγματικά θα πάει πίσω και το ένα και το άλλο [...] Θεωρώ δηλ ότι θα έπρεπε να προηγηθεί για ένα ή δύο χρόνια η αυτοαξιολόγηση η οποία θα μπορούσε να δημιουργήσει κουλτούρα αξιολόγησης μ` ένα ωραίο, ήπιο τρόπο και μετά να έρθει η εξωτερική αξιολόγηση [...] ΣΣ06

[...] Για μένα δεν θα έπρεπε το Υπουργείο να κάνει αυτό το πράγμα δηλ. να φέρει και τις δύο αξιολογήσεις μαζί. Εγώ βλέπω πολύ σημαντική την αυτοαξιολόγηση, θεωρώ ότι είναι ένας δημοκρατικός τρόπος αξιολόγησης [...] Θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτό και στην πορεία αυτή να αναδειχτούν όλα τα αρνητικά, να βελτιωθούν και στη συνέχεια να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπ/κού. [...] ΣΣ 09

Πιστεύουν ότι χρειάζεται ένας χρόνος ωρίμανσης κατά τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι σύλλογοι διδασκόντων θα εμπλακούν σταδιακά σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, η οποία όπως υποστηρίζει ο Σολομών (1998), στηρίζεται στον αυτοέλεγχο και στη διάθεση αυτοβελτίωσης και αυτοαποτίμησης. Το μοντέλο

αυτοαξιολόγησης, συνεχίζει ο Σολωμών, προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού αδυναμιών και παραλείψεων με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ενεργειών και της εν τέλει εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι λοιπόν, μια εξαιρετική ευκαιρία να διαπιστωθούν λάθη και παραλείψεις τόσο κατά τη θεσμοθέτηση όσο και κατά την εφαρμογή κάθε αξιολογικής προσπάθειας και να διορθωθούν τα κακώς κείμενα. Δηλώνουν χαρακτηριστικά:

*[...] Εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε η αυτοαξιολόγηση να έχει αρχίσει από πολύ νωρίτερα, οι εκπ/κοί να έχουν αποκτήσει σ' αυτό, να νοιώσουν ασφαλείς μέσα απ' τη διαδικασία, εφόσον αυτοί είναι τα αφεντικά εκεί, μόνοι τους αποφασίζουν, μόνοι τους καταγράφουν, μόνοι τους διορθώνουν με τα σχέδια δράσης και αφού από κει και πέρα μέσα δυναμώνουν οι ίδιοι, θα μπορούσαν να έχουν λόγο στην αξιολόγηση [...]* ΣΣ 13

*[...] Θα έλεγα ότι έπρεπε να δώσουμε, η γνώμη μου, χρόνο και έδαφος περισσότερο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Ξέρετε κάτι; Όταν πηγαίνεις σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι 30 χρόνια αναξιολόγητο, δεν έχει αξιολόγηση τέλος πάντων και πας να εφαρμόσεις την αξιολόγηση, με τις καλύτερες των προθέσεων ακόμα κι αν γίνεται αυτό, χρειάζεται ένας χρόνος-πως να το πούμε-ωρίμανσης. Η αυτοαξιολόγηση από μόνη της, με σωστή εφαρμογή, με σωστή παρακολούθηση και όλα τα σχετικά, πιστεύω ότι θα μπορούσε για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, να μας δίνει αποτελέσματα, όταν και εφόσον ο σκοπός μας είναι κυρίως η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού.*

Ενδεικτικά ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν ότι αν είχε προηγηθεί για ένα χρονικό διάστημα η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, θα ήταν πολύ πιο θετική και η στάση τους απέναντι στην προσωπική τους αξιολόγηση. Οι Κατσαρού και Δεδούλη υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός, παίρνει τη θέση του δρώντος υποκειμένου μέσα σ' ένα περιβάλλον συνεχούς αναστοχασμού και αλληλεπίδρασης. Τού δίνεται η δυνατότητα να αξιολογήσει πρωτίστως τον εαυτό του, μέσα στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, σε συνάρτηση με τους μαθητές, την υλικοτεχνική υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, ενεργοποιώντας μ' αυτό τον τρόπο την πολύτιμη προσωπική του εμπειρία και επιστημονική θεώρηση στόχων (οπ. αν., 2008: 175). Δηλώνουν χαρακτηριστικά:

*[...] Εκεί λοιπόν που θα έπρεπε να παραμείνουμε ίσως για χρόνια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ώστε να δούμε πώς λειτουργεί, να αποκτήσουμε κι αυτή την κουλτούρα, τι σημαίνει εγώ ο ίδιος να βάζω στόχους και να αξιολογώ αν*

*επετεύχθησαν ή δεν επετεύχθησαν, όχι σ' ένα πλαίσιο έτσι, στο μυαλό μου, ασαφές, αλλά συγκεκριμένα «αυτός ήταν ο στόχος μου, τον διατύπωσα σαφώς και ρητώς και ελέγχω τώρα, μετά το πέρασμα ενός εξαμήνου, δύο εξαμήνων, αν επετεύχθη ή όχι» [...]*  
ΣΣ 08

*[...] Ναι ζητάω πέντε χρόνια, δηλ. πέντε χρόνια εφαρμογής τέτοιων συνθηκών αξιολόγησης εκπ/κού έργου. Να νοιώσουν οι εκπ/κοί πρώτα-πρώτα ότι συνεισφέρουν μέσα στη σχολική τους μονάδα, ότι ανήκουν στη σχολική μονάδα και μετά βλέπουμε. [...]* ΣΣ 10

Ένας σχολικός σύμβουλος διαφοροποιείται εν μέρει από τους υπόλοιπους καθώς υποστηρίζει ότι αν υπήρχε ένα αποτελεσματικό σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, μέρος του οποίου είναι και ο εκπαιδευτικός, δεν θα συνέτρεχε κανένας λόγος ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ως ξεχωριστή διαδικασία. Θα μπορούσε να είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και σε καμία περίπτωση να μη συνδέεται με έλεγχο αλλά με τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2010: 6). Όπως υποστηρίζει:

*[...] Εγώ θεωρώ ότι αν υπήρχε καλό σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπ/κού έργου της σχολικής μονάδας, συνιστώσα του οποίου είναι και ο ίδιος ο εκπ/κός, δε θα χρειαζότανε η ατομική αξιολόγηση του εκπ/κού ως ξεχωριστή διαδικασία. Θα μπορούσε δηλ. να είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης. κατά τη γνώμη μου θα μπορούσε η ατομική αξιολόγηση να είναι μέρος των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα [...]* ΣΣ 14

Δίνοντας ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στην σπουδαιότητα του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μία σχολική σύμβουλος, δηλώνει ότι είναι ένα «λαμπρό εργαλείο», το οποίο δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να αυτονομηθεί και να αποκτήσει ταυτότητα. Όπως υποστηρίζουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 138) η αυτοαξιολόγηση προσφέρει στην σχολική μονάδα την ευκαιρία για τη δημιουργία και τη διαμόρφωση πλαισίων δράσεως, που ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καθορίζουν το βαθμό της αυτονομίας της. Δηλώνει χαρακτηριστικά:

*[...] Η αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ένα λαμπρό εργαλείο, για να αυτονομηθεί η σχολική μονάδα [...]. Με αυτόν τον τρόπο, σε σχέση με την ταυτότητα της σχολικής μονάδας, πριν από μερικά χρόνια θυμάστε που ζητήθηκε από τα σχολεία να αποκτήσουν όνομα, όχι αριθμό, αυτό ήταν το πρώτο βήμα, να αποκτήσει*

ταυτότητα. Μετά την ταυτότητα, έρχεται η αυτονομία, για να φτάσουμε στα μετέπειτα [...]

ΣΣ08

## 5.6 Άξονας IV: Σχολικοί σύμβουλοι ως αξιολογητές

Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2007: 151) ένας από τους βασικότερους συντελεστές της αξιολόγησης είναι ο αξιολογητής επειδή από αυτόν εξαρτάται στο σύνολό της σχεδόν η επιτυχία της προσπάθειας αξιολόγησης. Με το νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης, η πολιτεία αναθέτει στο σχολικό σύμβουλο την αρμοδιότητα να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό στα τέσσερα από τα πέντε πεδία που προβλέπονται για την αξιολόγησή του.

Ρωτήσαμε λοιπόν τους σχολικούς συμβούλους πώς βλέπουν το ρόλο του αξιολογητή που καλούνται για πρώτη φορά να αναλάβουν και τι είδους ζητήματα θεωρούν ότι θα δημιουργηθούν στη επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και στην άσκηση των καθημερινών καθηκόντων τους, γενικότερα. Οι πληροφορίες που συλλέξαμε έχουν κατηγοριοποιηθεί ως εξής: α) Ο σχολικός σύμβουλος σε ρόλο αξιολογητή β) συναισθήματα για το ρόλο του αξιολογητή γ) προσδοκίες από την Πολιτεία δ) επιτροπή αξιολόγησης και στ) αξιολόγηση αξιολογητών.

### 5.6.1 Ο σχολικός σύμβουλος σε ρόλο αξιολογητή

Από έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια οι έλληνες εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό, δήλωσαν ότι προτιμούν ως αξιολογητή τον σχολικό σύμβουλο και όχι κάποιο εξωτερικό αξιολογητή που δεν έχει καμία σχέση με το σχολικό περιβάλλον (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008· Πίκλας, 2011· Πίος, 2012). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι σύμφωνα με όσα αντιλαμβάνονται από τις συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς

*[...] Πιστεύω όμως ακράδαντα ότι αν οι εκπ/κοί ερωτηθούν, απερίσπαστα τον πρώτο αξιολογητή που θα ήθελαν να έχουν είναι ο Σ.Σ κι όχι κάποιον εξωτερικό ή κάποιον... γιατί τον θεωρούν πολύ κοντά. [...]* ΣΣ03

*[...] Καλύτερα είναι που είναι ο Σ.Σ και αυτό το συζητάμε με τους εκπ/κούς και τους διευθυντές ότι θα προτιμούσαν να αξιολογούσαν εξωτερικοί αξιολογητές που δε γνωρίζουν τα δεδομένα του σχολείου ή ο Σ.Σ που είναι κάθε μέρα μες στο σχολείο; [...]* ΣΣ09



Εντούτοις το κλίμα φαίνεται να έχει αλλάξει τους τελευταίους μήνες και κυρίως από τότε που ψηφίστηκε το Π.Δ για την αξιολόγηση και άρχισαν τα σχετικά σεμινάρια. Έκτοτε η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έγινε ψυχρή και σε ορισμένες περιπτώσεις εχθρική και δεικτική, που φτάνει στο επίπεδο να ζητηθεί ακόμη και η παραίτηση των σχολικών συμβούλων για να ακυρωθεί έτσι κάθε σχετική διαδικασία. Μία σχολική σύμβουλος δηλώνει εμφατικά:

*[...] Δεν είναι μόνο επιφυλακτικοί. Είναι εχθρικοί. Οτιδήποτε προτείνουμε, αμέσως-αμέσως συνδέεται με την αξιολόγηση και αυτό το λέγαμε και πριν δηλαδή, δεν είναι ότι λέμε καινούρια πράγματα [...] Ο τρόπος που συμπεριφερόμαστε, αφού είναι ο ίδιος, δεν έχουμε αλλάξει, ακόμα δεν πήραμε και το ρόλο του αξιολογητή δηλαδή, μπαίνουμε με το ίδιο χαμόγελο, μπαίνουμε με τον ίδιο λόγο, εκφορά λόγου και συμπεριφορά μέσα στα σχολεία και η αντίδραση που βλέπουμε είναι αρνητική. Να το πω χύδην; ΤΟΙΧΟΣ!! στην καλύτερη περίπτωση. Στη χειρότερη; ΔΕΙΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ. «Και τί θα γίνει; Θα αξιολογήσεις; Και τι θα κάνεις αν δεν είναι να αξιολογήσεις; Γιατί δεν παραιτείσαι»; Δεν θα απολογηθώ σε κανέναν αν θα παραιτηθώ ή δε θα παραιτηθώ και θα πρέπει βεβαίως να εκπληρώσω το καθήκον για το οποίο με προσκαλεί και με πληρώνει η πολιτεία. Αν λοιπόν μου δώσει το ρόλο του αξιολογητή, τότε έχω δύο πράγματα να κάνω. Ή να επιτελέσω το καθήκον που μου αναθέτει ή να παραιτηθώ. Αλλά αυτό δεν είναι κάτι που θα το διαπραγματευτώ με τον όποιο εκπαιδευτικό ή θα το συζητήσω [...] ΣΣ08*

Γενικότερα, από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προκύπτει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του αξιολογητή σαν ένα δεύτερο ξεχωριστό ρόλο στο ίδιο πρόσωπο, που δυσχεραίνει τις σχέσεις του με το σύμβουλο και δημιουργεί σύγχυση στην επικοινωνία τους. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...] Η αξιολόγηση δεν κάνει ευκολότερα τα πράγματα στις σχέσεις μας με τους εκπαιδευτικούς. Τα κάνει πολύ, πολύ, πολύ, δυσκολότερα. Διότι πως μπορείς να διακρίνεις στο ίδιο πρόσωπο το ρόλο του συμβούλου και το ρόλο του αξιολογητή. Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δύο διαφορετικοί ρόλοι στο ίδιο πρόσωπο. Πότε μπαίνει σαν ΣΣ και πότε σαν αξιολογητής. Εδώ και τώρα που δεν υπήρχε αξιολόγηση και μπαίναμε σαν ΣΣ, πάντοτε μας έβλεπαν σαν αξιολογητές[...] ΣΣ08*

*[...] εγώ πιστεύω ότι πάω να είμαι Σ.Σ, είμαι και αξιολογητής. Συνεπώς είναι ένας δεύτερος ρόλος. Βέβαια στο νόμο και παλιότερα προβλεπότανε η αξιολόγηση του εκπ/κού, αλλά έτσι όπως ήτανε ανενεργές αυτές οι διατάξεις, έχουμε συνηθίσει στο ρόλο*

μας ως υποστηρικτικό και συμβουλευτικό. Εφόσον στην πράξη δεν εφαρμόζονταν η αξιολόγηση και είναι κάτι που θα εφαρμοστεί τώρα, ναι είναι ένας δεύτερος ρόλος, ο οποίος αλλάζει τον καθ' εαυτό ρόλο του υποστηρικτή [...] ΣΣ 15

[...] μάλιστα εκφράζεται και η άποψη ότι βλέπουνε ότι παραμερίζεται ο ρόλος του συμβούλου και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο του αξιολογητή. Δηλ. περισσότερο σε βλέπουν ως αξιολογητή, παρά ως σύμβουλο και υπάρχει επιφυλακτικότητα απέναντι. [...] ΣΣ 15

[...] Περισσότερο δηλ. θα είναι εμφανής ο ρόλος του αξιολογητή και θεωρώ ότι ο βασικός ρόλος που είναι παιδαγωγικός, να συμβάλλει στην επιστημονική ανάπτυξη του ίδιου του εκπ/κού ή ακόμη και στην επαγγελματική του εξέλιξη, θεωρώ ότι αυτή η σχέση θα διαταραχθεί και θα είναι υπέρ της αξιολόγησης και μόνο. [...] ΣΣ 12

Πιστεύουν μάλιστα ότι αυτός ο δεύτερος ρόλος, επισκιάζει και υποβαθμίζει τις επιστημονικές -παιδαγωγικές αρμοδιότητες των συμβούλων και λειτουργεί εις βάρος των άλλων καθηκόντων που του έχει αναθέσει η πολιτεία. Όπως δηλώνουν:

[...] Θεωρώ ότι τώρα έτσι όπως γίνεται θα προβληθεί περισσότερο το έργο του αξιολογητή. Δηλ. και αντικειμενικά ένας Σ.Σ όταν έχει να αξιολογήσει διακόσιους εκπ/κούς ή διακόσιους είκοσι που έχω εγώ, ο περισσότερός του χρόνος θα διατίθεται για αυτό το κομμάτι. Και το κομμάτι για το οποίο η πολιτεία μετά από κρίσεις μας έχει τοποθετήσει το επιστημονικό, παιδαγωγικό, θα ατονήσει. Και σ' αυτήν την περίπτωση δικαιολογημένα και ο εκπ/κός μπορεί να πει ότι δεν είχα επιμορφωθεί κατάλληλα άρα σ' αυτό το κριτήριο δεν πήγα καλά [...] ΣΣ 12

[...] Εκ των πραγμάτων λοιπόν με βάζουν κάπου αλλού, χάνω τη σχέση μου με τον εκπ/κό, είμαι αξιολογητής του, βρίσκομαι κάπου έξω από αυτόν και φυσικά σε μια τέτοια σχέση δεν μπορώ να καλλιεργήσω κουλτούρα αξιολόγησης και τέτοιου τύπου συμπεριφορές που θα με κάνουν καλύτερο. [...] ΣΣ10

Σε σχετικές έρευνες αναδεικνύεται η τάση να προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ο σχολικός σύμβουλος να έχει ρόλο μόνο καθοδηγητικό-υποστηρικτικό και όχι ρόλο αξιολογητή (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Παμουκτσόγλου, 2003). Σ' αυτό ίσως οφείλεται η επιφυλακτικότητα και η καχυποψία που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς από τότε που ψηφίστηκε το νέο πλαίσιο περί αξιολόγησης. Όπως αναφέρει ο Γιοκαρίνης (2010: 10), με το πρόσχημα ότι ο σχολικός σύμβουλος ενδέχεται να αξιολογήσει πολλοί εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την παρουσία του στην τάξη. Ένας σχολικός σύμβουλος αναφέρει:

*[...] Η σχέση που έλεγα ότι είχα χτίσει με τους εκπ/κούς δεν υφίσταται πια. Ανάμεσά μας έχει μπει ένα σεντόνι, υπάρχει μια επιφύλαξη πια. Μου μιλούν στον πληθυντικό, δε μου λένε τα προβλήματα που έχουνε μέσα στα τμήματά τους, εξωραϊζουν όλες τους τις ενέργειες. Ενώ μέχρι τώρα δεν ήταν έτσι τα πράγματα. Ήταν ξεκάθαροι απέναντί μου. Μου έλεγαν μας είπες να κάνουμε αυτό στο σεμινάριο, το κάναμε και δεν είχε τα αποτελέσματα τα οποία μας παρουσίασες και φυσικά μπαίναμε σε μια διαδικασία συζήτησης να ψάξουμε να βρούμε για ποιο λόγο, τι έκαναν ακριβώς, τι είχα πει εγώ και τι έγινε. Τώρα δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα [...]* ΣΣ10

Όπως, εξάλλου, ήδη έχουμε επισημάνει ο φόβος και η ανασφάλεια επικρατεί στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς συμβούλους, καθώς βλέπουν «τον δασκαλογέννητο αυτό θεσμό» (Παμουκτσόγλου, 2003), που τους δημιούργησε πολλές προσδοκίες εν τη γεννήσει του, να μετατρέπεται σε ρόλο κριτή και αξιολογητή, που καθορίζει ως ένα βαθμό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Μία σχολική σύμβουλος δηλώνει:

*[...]φοβούνται, ανησυχούν και πολλοί προβληματίζονται, γιατί ένας θεσμός που έχει βγει μέσα από τα σπλάχνα του κλάδου, κινδυνεύει τώρα να πάρει άλλο δρόμο. Κινδυνεύει να γίνει ο αξιολογητής, ο άνθρωπος εκείνος που θα σε βάλει να μείνεις στάσιμος να μη προαχθείς στον άλλο βαθμό, να μη παίρνεις κάποια χρήματα επιπλέον ή να σε βγάλει ξέρω `γω ακατάλληλο, ελλιπή. Αλλάζει εντελώς ο ρόλος και η λογική. [...], φοβούνται μήπως μπαίνοντας στις τάξεις κρατάς κάποια στοιχεία, κάποια δεδομένα και τα χρησιμοποιήσεις αργότερα [...]* ΣΣ09

Όλη αυτή η καχυποψία και το άγχος που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα του παραγόμενου διδακτικού τους έργου, καθώς οι ίδιοι δε μοιράζονται πλέον με το σύμβουλό τους, τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους. Αντιθέτως επιλέγουν να παρουσιάζουν μια ιδανική εικόνα των πεπραγμένων τους από φόβο μήπως οτιδήποτε αρνητικό συνυπολογιστεί κατά την αξιολόγηση.

*[...] επιφύλαξη από τη μεριά των εκπ/κών, επιφυλακτικότητα, φόβος, πολύ μεγάλη αγωνία, που φυσικά μέσα στο τμήμα την ώρα του μαθήματος, αν κυριαρχήσουν αυτά θα οδηγήσουν τον εκπ/κό σε αναποτελεσματική διδασκαλία. [...]* Τώρα ότι γίνεται μέσα στο τμήμα, έτσι όπως μου μεταφέρεται από αυτούς είναι άριστο, αποτελεσματικό, εξαιρετικό. Άρα καταλαβαίνω ότι υπάρχει θέμα, υπάρχει μεταστροφή στη στάση τους απέναντί μου και πιστεύω ότι αυτό γίνεται λόγω έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης από τη μεριά τους[...]

*Βεβαίως αναλαμβάνω ένα καινούργιο ρόλο. [...]* ΣΣ 10

### 5.6.2 Συναισθήματα για τον ρόλο του αξιολογητή

Οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους, βρίσκονται και οι ίδιοι σε δύσκολη θέση και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στις αλλαγές που τους επιβάλλει ο νέος τους ρόλος. Καθώς αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα ως φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, υφίστανται μεγάλη πίεση από το γεγονός ότι από τη μια μεριά πρέπει να εφαρμόσουν το νομικό πλαίσιο και από την άλλη να διατηρήσουν φιλικό κλίμα στην καθημερινή επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς, που εναντιώνονται σε αυτό.

Μία σχολική σύμβουλος μάλιστα, απέφυγε να σχολιάσει το Π.Δ όταν της το ζητήσαμε και επισήμανε τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκεται και αυτή και οι υπόλοιποι συνάδελφοί της εξαιτίας των υποχρεώσεων που απορρέουν από το θεσμικό ρόλο, τον οποίο υπηρετούν. Δήλωσε την επιφύλαξή της να σχολιάσει ένα νόμο του κράτους τον οποίο θα κληθεί να υλοποιήσει και διευκρίνισε ότι:

*[...] Δεν ξέρω αν είμαι σε θέση να σχολιάσω ένα Π.Δ της πολιτείας κι αν έχω αυτό το δικαίωμα να το κάνω. Ήδη τα σχόλιά μου ήταν αρκετά νομίζω και μπορεί κανείς να καταλάβει τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκομαι η ίδια και ενδεχομένως και άλλοι συνάδελφοί μου. Είναι ένα Π.Δ το οποίο αποβλέπει σε κάποια συγκεκριμένα αποτελέσματα και αυτό καλύτερα ο καθένας να το καταλάβει και να το κρίνει μόνος του και δεν θα ήθελα να σχολιάσω περαιτέρω [...] διότι εφόσον ακριβώς θα κληθώ να υλοποιήσω αυτή τη διαδικασία δεν είναι πρόπον από τη μεριά μου να κατακρίνω αυτή τη διαδικασία γιατί μετά θα έπρεπε να μην την κάνω. [...] ΣΣ 05*

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993: 28-35), είναι ένα σύνθετο αυθεντικό και μοναδικό γεγονός. Αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών είναι η δυσκολία πραγματοποίησης αντικειμενικής αξιολόγησης. Μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα, οι σχολικοί σύμβουλοι νιώθουν μεγάλη ευθύνη για το δύσκολο έργο που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Στο σημείο αυτό συμφωνούν απόλυτα με το Δούκα (2000: 226-227) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως αναλυτικά προγράμματα, διδακτέα ύλη, έμπυχο υλικό, στη διαμόρφωση των οποίων ο εκπαιδευτικός δεν έχει καμία εμπλοκή. Εντούτοις οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να αξιολογήσουν μόνο την απόδοση του εκπαιδευτικού και να αγνοήσουν όλους τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό αποτέλεσμα. Μία σχολική σύμβουλος τονίζει emphatically:

*[...] Είναι ένα πολύ δύσκολο κομμάτι της εκπ/σης με πολύ μεγάλη ευθύνη για*

*κείνον που θα αναλάβει να αξιολογήσει έναν συνάδελφο, έναν δάσκαλο. Και δεν ξέρω αν μπορεί κανείς να αξιολογήσει μια τέτοια δυναμική διαδικασία όπως είναι η διδασκαλία μέσα στην τάξη, η οποία ποτέ δεν είναι η ίδια, ακόμη κι αν είναι ο ίδιος ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, γιατί υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες. Η διδασκαλία είναι μια πολύ δυναμική διαδικασία [...] ΣΣ 05*

Στο σύνολό τους οι σχολικοί σύμβουλοι εκφράζουν το άγχος τους και την ανησυχία τους για την αρνητική αλλαγή που βιώνουν στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς. Νιώθουν απογοήτευση γιατί μέσα σε λίγους μήνες καταστράφηκε η σχέση που είχαν καταφέρει να χτίσουν τα προηγούμενα χρόνια και εκφράζουν το παράπονό τους, γιατί ενώ κάνουν σωστά τη δουλειά τους, αισθάνονται ότι βάζονται για το αυτονόητο, επειδή δηλαδή προσπαθούν να επιτελέσουν τα καθήκοντα που τους έχει ορίσει η προϊσταμένη τους αρχή. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...] αλλά ανησυχώ και για τη σχέση με τους εκπ/κούς, δηλ. αυτό που είχαμε καταφέρει ο καθένας μας ανάλογα με τα χρόνια που ήταν Σ.Σ και είχε διαμορφώσει με τον εκπ/κό που αισθανόταν έτσι μια αποδοχή, σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η δυνατότητα να βοηθάει τον εκπ/κό, όλα αυτά νομίζω θα ατονήσουν και θα φανεί ο ρόλος του αξιολογητή. ΣΣ 12*

*[...] Νοιώθουμε άβολα, Φαίνεται να χρειάζεται να υπερασπιστούμε κάτι το οποίο αλλού είναι αυτονόητο. [...] ΣΣ 11*

*[...] Εγώ αισθάνομαι άσχημα. Νοιώθω άβολα γιατί αλλάζει ο ρόλος μου [...] ΣΣ 09*

*δημιούργησα προσδοκίες ώστε να επιφέρω θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους φορείς που εμπλέκονται με το μαθητή, και για το δάσκαλο και για το γονέα. [...] αλλά αυτή τη στιγμή σας λέω, ενώ έβλεπα λαμπερά μάτια μπαίνοντας στα σχολεία, τώρα βλέπω σκοτεινά μάτια. Είναι τα παραγλωσσικά στοιχεία που μου αποκαλύπτουν τι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Αρα πώς να δουλέψω τώρα; [...] ΣΣ 08*

*[...] Προς το παρόν έχω μια φοβερά μεγάλη αγωνία. Στεναχωριέμαι που έχει διαρραγεί η σχέση μου με τους εκπ/κους μου. Με κοιτάζουν με μισό μάτι θα έλεγα. Είναι επιφυλακτικοί απέναντί μου.[...] έχει χαλάσει η σχέση που είχα. [...] ΣΣ 10*

Επίσης δηλώνουν την ανασφάλειά τους σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Θεωρούν ότι η πολιτεία ακόμη δεν έχει ξεκαθαρίσει εντελώς τις προθέσεις της ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερος αυτών που θα τύχουν αρνητικής αξιολόγησης. Αγωνιούν γιατί παρά τις δικές τους αγαθές προθέσεις, να προβούν σε μία αντικειμενική και αμερόληπτη

αξιολόγηση με σκοπό να συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη του αξιολογούμενου, αυτό μπορεί να έχει απρόβλεπτες αρνητικές συνέπειες για κάποιους εκπαιδευτικούς. Ένας σχολικός σύμβουλος τονίζει:

*[...] στους εκπ/κούς τους οποίους μπορεί να αξιολογήσω βέβαια αμερόληπτα εννοείται, αλλά δεν ξέρω πως θα χρησιμοποιηθεί αυτή η αξιολόγησή μου αργότερα από την πολιτεία. Αισθάνομαι μια ανασφάλεια, όχι απέναντι στην ικανότητά μου να αξιολογήσω, αλλά ως προς τη χρήση της αξιολόγησης. [...] Έχω άγχος, αγωνία γι' αυτό το πράγμα γιατί εγώ μπορεί αν νοιώθω ότι εξέφρασα αυτές τις απόψεις που εξέφρασα που είναι φιλικές προς το συνάδελφο, ότι θέλω να συμβάλλω δεν ξέρω όμως πως θα αντιδράσει το σύστημα. Έχω μια αγωνία για την αξιολόγηση. [...] ΣΣ 15.*

Για τεράστιο συναισθηματικό φορτίο μιλά και η επόμενη σχολική σύμβουλος η οποία εκδηλώνει την ανησυχία της για τις συνέπειες που θα έχει για τους αξιολογούμενους η βαθμολογία που θα συγκεντρώσουν, τη στιγμή μάλιστα που συνδέεται με τη μισθολογική τους εξέλιξη, σε μια οικονομική συγκυρία εξαιρετικά δύσκολη για τους περισσότερους από αυτούς.

*[...] με αυτούς τους εκπαιδευτικούς συνεργάζομαι δύο χρόνια τώρα. Και ξέρω πως το μόνο βαθμό που περιμένονε είναι το 100, ούτε καν το 99. Μόνο με αυτό θα είναι ικανοποιημένοι [...] Το συναισθηματικό φορτίο όμως είναι τεράστιο και ως προς τις συνέπειες που θα έχει η βαθμολογία η δική μου για τον εκπαιδευτικό, όχι στο επίπεδο της σχέσης τους μαζί μου, αλλά της δικής τους σχέσης με την υπηρεσία, δηλαδή επαγγελματική εξέλιξη, ανάγκη ή μη ανάγκη επιμόρφωσης, αν υπάρχει ανεπάρκεια και βέβαια μισθολογική εξέλιξη, χρήματα που ξέρουμε ότι όλοι χρειάζονται. Και ξέρεις ότι υπάρχουν μονογονεϊκές οικογένειες ή μονόμισθοι. Τι θα κάνεις σε αυτές τις περιπτώσεις, όταν έχεις απέναντι αυτόν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αγχωμένος διδάσκει γνωρίζοντας ότι αξιολογείται και από αυτήν την αξιολόγηση θα κριθεί η μισθολογική του εξέλιξη, άρα και αυτά τα 100, τα πόσα ευρώ θα πάρει παραπάνω ή δεν θα πάρει; Είναι τεράστιο το φορτίο [...] ΣΣ 08*

Και συνεχίζει καταθέτοντας τον προβληματισμό της, ότι οι αξιολογούμενοι οφείλουν να κατανοήσουν ότι η βαθμολογία που θα συγκεντρώσουν είναι δική τους ευθύνη και όχι του αξιολογητή. Είναι προκαθορισμένη από το Π.Δ, βάσει των δεικτών και των κριτηρίων που καλύπτουν και των τυπικών τους προσόντων. Αν, επομένως, επιδιώκουν υψηλή βαθμολογία πρέπει εφόσον γνωρίζουν τους τομείς που θα αξιολογηθούν να φροντίσουν να προσαρμόσουν ανάλογα την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

*[...] Δεν ξέρω πως θα το διαχειριστώ, δεν ξέρω πόσο θα διευκολυνθεί η δουλειά μου, η υπηρεσία δηλαδή τι θα μου δώσει για να διευκολύνει τη δουλειά, ώστε όλοι να γνωρίζουν ότι αυτό που έδωσα ως βαθμό, ήταν αυτό που προέβλεπε η υπηρεσία, σε σχέση με αυτό που έκανε. Άρα, όταν τα ξέρεις από πριν τα κριτήρια, κάνε κάτι να τα πιάσεις, να πάρεις το «άριστα». Δεν είμαι εγώ που θα το εμποδίσω. Μακάρι να μπορώ να τα δώσω όλα, αν είναι θέμα δικό μου. [...] Ξέρουμε όμως ότι δεν μπορούν να τα πάρουν, γιατί βάσει των τυπικών προσόντων και μόνο, αυτόματα κάποιοι κατεβαίνουν πολύ χαμηλότερα. [...] ΣΣ 08*

Επιπλέον μεγάλη πίεση προβλέπουν ότι θα υποστούν εξαιτίας του όγκου της δουλειάς που θα κληθούν να διεκπεραιώσουν, σε σχέση με τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Αυτό σε συνδυασμό με τα προβλήματα πρακτικής φύσεως που ήδη αντιμετωπίζουν (έλλειψη κατάλληλων χώρων, γραμματειακή υποστήριξη, υλικοτεχνική υποδομή), δημιουργεί ένα τεράστιο φορτίο, που θεωρούν ότι θα αποβεί εις βάρος των υπόλοιπων καθηκόντων τους που ήδη καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους. Όπως επισημαίνουν:

*[...] Ναι, θα κληθούμε να γίνουμε αξιολογητές. Τι θα αλλάξει στη ζωή μας; Και στην προσωπική μας ζωή; Γιατί θα πρέπει να δούμε και το άλλο το κομμάτι, την επιβάρυνση του χρόνου. Πότε θα καταφέρουμε εμείς να διεκπεραιώσουμε όλον αυτόν τον όγκο δουλειάς, που θα απαιτηθεί για να φτάσουμε στην έκθεση αξιολόγησης; Με ένα πρόχειρο προγραμματισμό, ο Πρόεδρος της Π.Ε.Σ.Σ. μας είπε ότι στους 200 εκπαιδευτικούς που έχει, θα χρειαστεί 7 χρόνια για να τελειώσει με όλους. Εγώ υπολόγισα ότι χρειάζομαι περίπου, για να τηρήσω μόνο τα χρονοδιαγράμματα, χρειάζομαι 2 μήνες για τον έναν [...] Πρέπει να κάνεις και καθοδήγηση. Θα πρέπει να βοηθήσεις τα παιδιά τα συγκεκριμένα που έχουν ανάγκη, θα πρέπει να εμπλακείς και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, να κάνεις τις διαγνωστικές αξιολογήσεις, να φτιάξεις τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα. Πότε θα γίνουν όλα αυτά; Ένα σεμινάριο για να σχεδιαστεί, κάποιες φορές ένα δίωρο μπορεί να χρειαστεί και μία εβδομάδα και παραπάνω δουλειάς του ΣΣ σε ώρες βέβαια εκτός υπηρεσίας.. [...] ΣΣ 08*

*[...] θα υπάρχει πρόβλημα στο χρόνο. Δηλ. βλέπω εμένα το πόσο ασχολούμαι και τι κάνω ότι πολλές φορές δεν προλαβαίνω να πάρω ανάσα, [...] είτε με επισκέψεις, είτε με σεμινάρια ή με διαλέξεις, φεύγει η μέρα πάρα πολύ γρήγορα κάνοντας μόνο αυτό το πράγμα. Αν είναι να ασχοληθώ με την αξιολόγηση που θα βρεθεί αυτός ο χρόνος και τι θα γίνεται με τα όποια προβλήματα υπάρχουν.. [...] ΣΣ 11*

### 5.6.3 Προσδοκίες από την Πολιτεία

Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα προβλήματα και οι δυσκολίες που θεωρούν οι σχολικοί σύμβουλοι ότι θα αντιμετωπίσουν ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών και τους τρόπους που προτείνουν για την επίλυσή τους. Από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προέκυψαν μία σειρά από ζητήματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους, μερικά εκ των οποίων προϋπήρχαν και άλλα που προέκυψαν μετά τη θεσμοθέτηση του νέου πλαισίου περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η οργάνωση του γραφείου των σχολικών συμβούλων χαρακτηρίζεται από όλους ως ζήτημα μείζονος σημασίας γιατί ήδη από τη δημιουργία του θεσμού, δεν έχουν διευθετηθεί θέματα που αφορούν τη στέγαση, τον εξοπλισμό των γραφείων με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, τη γραμματειακή υποστήριξη και τη διάθεση των απαιτούμενων κονδυλίων (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2010: 16-17). Η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων αναγνωρίζοντας ως θεμελιώδες το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει επανειλημμένα στείλει επιστολές στον Υπουργό Παιδείας και ζητά τη συνδρομή του υπουργείου για την άρση των σχετικών προβλημάτων και την ουσιαστική λειτουργία του θεσμού. (ΠΕΣΣ, 2005· ΠΕΣΣ, 2008· ΠΕΣΣ, 2009). Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...]χρειαζόμαστε γραμματειακή υποστήριξη και γραφεία. Υπάρχουν σύμβουλοι που δεν έχουν γραφεία, είναι ο ένας πάνω στον άλλον. Όλος αυτός ο όγκος του υλικού που θα μαζευτεί, με τους ατομικούς φακέλους και τις εκθέσεις, που θα συγκεντρωθεί; Πως θα οργανωθεί, ώστε να είναι προσβάσιμος στον οποιονδήποτε μελετητή, ακόμα και στον ίδιο το ΣΣ, που ασχολείται με τις εκθέσεις; Υπολογιστές, υπάρχουν ΣΣ που δεν έχουν υπολογιστές στα γραφεία τους και φέρνουν τα προσωπικά τους laptop από το σπίτι και δουλεύουν. Άρα, τι ζητάει ακριβώς η Πολιτεία από τους ΣΣ να κάνουν; Και με τι υλικοτεχνική υποδομή, [...] ΣΣ 08*

*[...] Είναι μεγάλη ευθύνη, μεγάλο βάρος και ως σύμβουλος θεωρώ ότι δεν έχω την υλικοτεχνική υποδομή, τουλάχιστον μέχρι στιγμής, εφόσον δεν έχουμε κανέναν σύμβουλο, γραμματέα, υπολογιστή και υλικοτεχνική υποδομή που θα βοηθήσει που θα συμβάλλει επικουρικά στο έργο αυτό. Γι' αυτό νοιώθω λίγο απροετοίμαστος για τόσο μεγάλο έργο. Είναι μεγάλο το έργο. [...] ΣΣ 04*

*[...] Σίγουρα θα υπάρχουν μεγάλες δυσκολίες στο καθαρά οργανωτικό κομμάτι. Για παράδειγμα ποιος θα κανονίζει τα όποια ας πούμε ραντεβού πρέπει να γίνουν. [...]*



ΣΣ11

*[...]δεν έχουν τις συνθήκες αυτές που θα έπρεπε να έχουνε, ώστε να προσφέρουν πολύ περισσότερο, διότι δεν έχουν καμία υποστήριξη όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, τη γραμματειακή τους υποστήριξη, ακόμη και οι χώροι τους θα έλεγα ότι δεν είναι όπως θα έπρεπε να είναι. Παρ' όλα αυτά, αυτοί υπερβαίνουν εαυτόν, προσφέροντας όσα μπορούν περισσότερο στους δασκάλους [...]* ΣΣ05

Σύμφωνα με τα όσα ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι καταθέτουν το συγκεκριμένο πρόβλημα σε συνδυασμό με την έλλειψη του χρόνου που αναλύθηκε παραπάνω, γίνεται ακόμη πιο έντονο τώρα που έχουν την ευθύνη να διεκπεραιώσουν το δύσκολο έργο της αξιολόγησης. Ζητούν για το λόγο αυτό, τους ανάλογους χώρους για να αρχειοθετηθεί ο όγκος των εγγράφων και οι φάκελοι των εκπαιδευτικών που θα αξιολογηθούν, αλλά κυρίως κατάλληλη γραμματειακή στελέχωση, ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχει κάθε σχολικός σύμβουλος. Υποστηρίζουν ότι πρέπει να τους παραχωρήσει η πολιτεία άτομα της δικής τους επιλογής που να είναι έμπειρα και εχέμυθα και θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Όπως υποστηρίζουν

*[...] Η πολιτεία πρέπει να στελεχώσει, γραμματειακή υποστήριξη ανάλογα με τον αριθμό των εκπ/κών περίπου 170 που έχει κάθε σύμβουλος. Όπως καταλαβαίνετε έναν φάκελο αξιολόγησης να φτιάξεις για τον καθένα, τι έργο απαιτείται και πόσο αν θέλετε εμπιστοσύνη πρέπει να υπάρχει. Να χτιστεί αυτή η εμπιστοσύνη γραμματέως και Σ.Σ, γιατί αυτά είναι προσωπικά δεδομένα και δεν πρέπει να είναι του στυλ, άντε να αποσπάσουμε έναν εκπ/κό για να στελεχώσουμε τα γραφεία των Σ.Σ. Πρέπει να μας δοθεί η δυνατότητα να επιλέξουμε τα πρόσωπα που θα εμπιστευθούμε, να σηκώσουμε μαζί το βάρος εντός εισαγωγικών της αξιολόγησης. [...]* ΣΣ 04

*[...] δεν υπάρχει κατάλληλη στελέχωση γραμματειακή, γιατί όλα αυτά δεν είναι πηγά τον είδα, έβαλα έναν βαθμό, ένα 9 ή ένα 10 και τελείωσα έτσι; Αυτό πρέπει να επιχειρηματολογήσεις πάνω σ' αυτό, την αξιολογική σου κρίση για να είσαι και σοβαρός. [...]* ΣΣ 06

Η οικονομική υποστήριξη από την Πολιτεία απασχολεί επίσης έντονα τους σχολικούς συμβούλους καθώς παρατηρείται πολύ συχνά το φαινόμενο να εξαντλούνται πολύ γρήγορα τα παρεχόμενα κονδύλια και οι ίδιοι να καλύπτουν από την τσέπη τους τα έξοδα για τις μετακινήσεις τους που εν όψει της αξιολόγησης θα γίνουν ακόμη περισσότερες. Η έλλειψη πόρων για την κάλυψη των εξόδων των σχολικών συμβούλων τόσο για τις μετακινήσεις τους όσο και για την οργάνωση

επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και τις ανάγκες του γραφείου τους, επισημαίνεται και από την ΠΕΣΣ σε επιστολές προς τον Υπουργό Παιδείας (ΠΕΣΣ, 2008· ΠΕΣΣ, 2009), από τη ΔΟΕ (1987) και από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117). Μία σχολική σύμβουλος δηλώνει:

*[...] Οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες, πρέπει να τηρηθούν ανά εβδομάδα, πως θα προσκληθεί ο εκπαιδευτικός, πως θα πας εκεί κ.τ.λ. Αν δεν υπάρχουν κονδύλια για μετακινήσεις, από την τσέπη του θα πληρώνει ο ΣΣ; Κι όμως πληρώνουμε. Φτάνει ένα διάστημα, φτάνει ένας μήνας και μας λέει από την Περιφέρεια «ξέρετε τελείωσαν τα κονδύλια, αν θέλετε να πάτε στο σχολείο με δικά σας έξοδα, χωρίς δαπάνη για την υπηρεσία». Και το κάνουμε. Το κάνουμε, γιατί όταν το σχολείο μας καλεί, θα πάμε. Δεν υπάρχει περίπτωση να πω «ξέρετε δεν έχω τη βενζίνη». Όχι, δεν υπάρχει περίπτωση. Το επίδομά μας φεύγει εκεί. [...] ΣΣ 08*

Ο μεγάλος όγκος των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την εποπτεία τους, συγκαταλέγεται μεταξύ των προβλημάτων που καταθέτουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Είναι ένα γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Για το λόγο αυτό, θεωρούν ότι η πολιτεία θα πρέπει να προβεί στην ανακατανομή των περιφερειών των σχολικών συμβούλων και στην αύξηση των θέσεων τους κάτι το οποίο προκύπτει και από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117). Το ίδιο υποστήριξαν οι σχολικοί σύμβουλοι σε έρευνα που έκανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οι οποίοι ανέφεραν ότι αδυνατούν να επισκεφτούν όλες τις μονάδες ευθύνης τους λόγω του μεγάλου τους αριθμού (Π.Ι, 2008: 83). Ενδεικτικά δύο ερωτώμενοι επισημαίνουν:

*[...] θα έπρεπε ο κάθε Σ.Σ να έχει λιγότερους εκπ/κους υπό την επίβλεψή του ώστε να μπορεί να τους βλέπει όλους [...] Το μειονέκτημα στην παρατήρηση των εκπ/κών είναι ο μεγάλος αριθμός τους άρα και ο λίγος χρόνος που μπορείς να τον δεις [...] Ξαναλέω με διακόσιους εκπ/κούς ο καθένας στην περιφέρειά του, φανταστείτε κι αν θέλει έναν εκπ/κό να βλέπει τη μέρα δεν του φτάνει το σχολικό έτος. [...] ΣΣ 03*

*[...] κι όλο το εικοσιτετράωρο να δουλεύω, δε θα προλαβαίνω, γιατί υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι θα θέλουν να αξιολογηθούν, λένε να ξεκινήσει να αξιολογηθώ γιατί έχω κολλήσει στο Β', είμαι λίγο πριν πάω στο επόμενο Μ.Κ. [...] ΣΣ 06*

Ένα ακόμη πάγιο αίτημα των σχολικών συμβούλων το οποίο εκφράζεται και από το συνδικαλιστικό τους όργανο την ΠΕΣΣ είναι η διασαφήνιση των αρμοδιοτήτων τους σε σχέση με τους άλλους φορείς αλλά και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ώστε να είναι διακριτοί οι ρόλοι και να μην επικαλύπτονται. Μ' αυτό

τον τρόπο διευκολύνεται η συνεργασία με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης και επιβεβαιώνεται το αίτημα της ΠΕΣΣ που ζητά «την έμπρακτη αναγνώριση του ρόλου του σχολικού συμβούλου και τη διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου λειτουργίας» (ΠΕΣΣ 2008: 2). Όπως τονίζει ένας σχολικός σύμβουλος:

*[...] χρειάζεται η διασαφήνιση των αρμοδιοτήτων, [...] μπορεί ένα σχολείο την ίδια μέρα να το επισκεφτούν δύο και τρεις άνθρωποι, χωρίς να ξέρει ο ένας ότι το επισκέπτεται κι ο άλλος. Η σήμερα μπορεί να πάει ο ΣΣ να πει κάτι στο σχολείο, την άλλη να πάει ο υπεύθυνος σχολικών δραστηριοτήτων, την άλλη να πάει ο ψυχολόγος του ΚΕΔΔΥ και δημιουργείται αυτή η σύγχυση. [...] είναι θέμα ξεκαθαρίσματος του πλαισίου, δηλ. ποιοι συγκροτούν το πλαίσιο της καθοδήγησης και πως οι ρόλοι τους είναι διακριτοί. [...] ΣΣ14*

Εκείνο που θα διευκόλυνε περισσότερο στην αποτελεσματική διεκπεραίωση των διαδικασιών αξιολόγησης σύμφωνα με την άποψη που εκφράζεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι να προηγηθεί η δική τους αξιολόγηση ώστε να διασφαλίσουν μία θέση που θα έχει μονιμότητα και συνέχεια. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 116-117) ότι δηλαδή «ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογείται κατά τακτά χρονικά διαστήματα για το έργο του και την αποτελεσματικότητά του και τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ο βασικότερος παράγοντας για την ανανέωση της θητείας του». Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρει ότι για την αναβάθμιση του θεσμού απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μονιμοποίηση μετά από τη δεύτερη επιλογή. Ενδεικτικά μία σχολική σύμβουλος επισημαίνει:

*[...] Αν σκεφτείτε ότι ο ΣΣ κάθε τετραετία πάει και ξεκινάει από το μηδέν. Σε καμιά επιστημονική θέση και στη χώρα μας κανένα στέλεχος δεν ξεκινάει από το μηδέν, αλλά ξεκινάει από κει που μένει. Γι' αυτό και οι προτάσεις των ΣΣ σαν ΠΕΣΣ ήταν να αξιολογηθούμε πρώτα εμείς πριν αξιολογήσουμε, ώστε να αξιολογηθούμε και να κρατήσουμε μία θέση η οποία να έχει μία μονιμότητα ή να έχει μια συνέχεια. Δεν είναι δυνατόν να αξιολογείς και σένα να κρίνεται η θέση σου την άλλη χρονιά. Γιατί έχεις ανασφάλεια, γιατί εκβιάζεσαι. Γι' αυτό λέμε ότι η αξιολόγηση για να ευδοκιμήσει, για να ανθίσει, για να πείσει τον κόσμο πρέπει καταρχήν να σχεδιαστεί σωστά [...] ΣΣ14*

Ζητούν ακόμη νομική κατοχύρωση και κάλυψη των ενεργειών τους από την Υπουργείο Παιδείας ώστε να προβαίνουν στην εκτέλεση των καθηκόντων τους χωρίς φόβο και ανασφάλεια ότι μπορεί να βρεθούν εκτεθειμένοι ανά πάσα στιγμή ενώ προσπαθούν να εφαρμόσουν τις επιταγές της προϊσταμένης τους αρχής. Η εφαρμογή

του νέου Πειθαρχικού Δικαίου από την Πολιτεία έχει ήδη δημιουργήσει δυσάρεστες συνέπειες σε κάποιους συναδέλφους τους και αυτό επιτείνει την αγωνία και το άγχος τους μήπως και οι ίδιοι κινδυνεύσουν να βρεθούν σε παρόμοια θέση. Ένας σχολικός σύμβουλος επισημαίνει:

*[...] Ένα άλλο πρόβλημα που θα έχουμε είναι ότι πρέπει να υπάρχει και μια κατοχύρωση και δική μας ως αναφορά το νομικό πλαίσιο. Βρισκόμαστε εντελώς ευάλωτοι για την κάλυψη των όποιων ενεργειών μας από νομικής πλευράς. [...] Η πολιτεία διά του Υπουργείου Παιδείας, κρίνοντας από κάποια περιστατικά που έγιναν εδώ πέρα με κάποιον πρώην Σ.Σ, που έχουν κατηγορηθεί, μηνυθεί μ' αυτό το νόμο όπου εφόσον είσαι υπό κατηγορία φεύγεις από τη θέση σου, στερείσαι των αποδοχών σου μέχρι να ξεκαθαρίσει, οποιοσδήποτε μπορεί να σου κάνει μια μήνυση και να βρεθείς σε δύσκολη θέση. Πιστεύω ότι πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, αλλιώς θα φοβάται κάποιος να κάνει καλά τη δουλειά του [...] ΣΣ 06*

Οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους εκφράζουν την αγωνία τους γιατί διαπιστώνουν ότι δεν είναι έτοιμο το πλαίσιο αξιολόγησης. Εκτός από το Π.Δ που ψηφίστηκε δεν έχουν εκδοθεί εκείνες οι εφαρμοστικές διατάξεις που θα διασαφηνίζουν τους δείκτες τα κριτήρια τις ρουμπρικές και τις κλείδες παρατήρησης, ώστε όλοι οι αξιολογητές να έχουν στη διάθεσή του σαφείς και ξεκάθαρες παραμέτρους με βάση τις οποίες θα αξιολογήσουν. Όπως επισημαίνεται από τον Isore (2009: 11), για την επιτυχή εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η θέσπιση σαφών, μετρήσιμων και διαφανών κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*[...] καταρχήν δεν είναι έτοιμο το πλαίσιο, δηλ πέρα από τα γραπτά από τους νόμους, δεν έχουμε κάτι άλλο στα χέρια μας [...] Αλλά και η ίδια η αξιολόγηση προβλέπει εάν σε κάποιο δείκτη ο εκπ/κός υστερεί, εμείς να βάλουμε την όλη αξιολόγησή του σε εκκρεμότητα, προκειμένου να τον επιμορφώσουμε στο συγκεκριμένο δείκτη. Αυτό για να γίνει πρέπει να έχει σχεδιαστεί από την πολιτεία μηχανισμός επιμόρφωσης. Ποιος θα το κάνει αυτό. Δηλ. ξεκινάμε χωρίς να έχουμε τίποτα από την υποδομή που απαιτείται και που προβλέπεται με τη νομοθεσία, έτοιμη. Ούτε ακόμα οι κλείδες παρατήρησης, ούτε τα έντυπα που έχουμε να ετοιμάσουμε. [...] ΣΣ 13*

*[...] Πρέπει να γίνει σαφές τι ζητάει η Πολιτεία από εμάς. Όταν θα μας δώσουν τις ρουμπρικές, να είναι ξεκάθαρες. Να μην υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις, να είναι σαφείς οι όροι που χρησιμοποιούνται. Δεν μπορείς να μου λες στο «εξαιρετικά» ότι ο εκπαιδευτικός το παίρνει, εάν εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι εάν στη*

*βιβλιογραφία είναι ασαφές, τότε τι ξέρω εγώ, ο ΣΣ ο ένας και τι ξέρει ο άλλος, θα διαφοροποιήσει το αποτέλεσμα κι αυτό είναι αδικία για τον εκπαιδευτικό. Όταν λοιπόν θα πρέπει να μου πεις «διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ότι κάνει αυτό κι αυτό κι αυτό», τότε ναι, εάν το δω, θα το βάλω «τικ» και θα προχωρήσω παρακάτω και θα πω «σε όλη την Ελλάδα, όταν κάνουν αυτό, θεωρείται διαφοροποιημένη διδασκαλία». [...] θα πρέπει να είναι σαφέστατο, σε κάθε σχάρα, ο κάθε όρος τι περιεχόμενο έχει, άρα και τι εγώ θα δω και θα το δηλώσω ότι έγινε ή δεν έγινε. [...] ΣΣ 08*

Ένα επιπλέον θεμελιώδες στοιχείο θεωρείται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η επαρκής επιμόρφωσή τους σε θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων τους και στην προκειμένη περίπτωση των διαδικασιών της αξιολόγησης. Οι Κασσωτάκης (2003: 7) και Ξωχέλλης (1986: 53) υπογραμμίζουν ότι οι αξιολογητές οφείλουν να έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για την αξιολόγηση. Ωστόσο στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οι 7 στους 10 σχολικούς συμβούλους φαίνεται να είναι λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή σε θέματα που αφορούν την αξιολόγηση. (Π.Ι, 2008: 410, 412, 431). Την ανάγκη επιμόρφωσης των αξιολογητών σχετικά με τη φιλοσοφία, το χαρακτήρα και τις διαδικασίες της αξιολόγησης, τονίζει και η ομάδα εργασίας του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α (2010) στην πρότασή του για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Την απογοήτευσή τους εκφράζουν και οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνας για το τριήμερο σεμινάριο που διοργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας στην Αθήνα με σκοπό την επιμόρφωσή τους με βάση το Π.Δ 152/13 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και που όπως μας απάντησαν δεν ανταποκρίθηκε καθόλου στις προσδοκίες τους. Μερικοί μάλιστα ανέφεραν ότι αυξήθηκε το άγχος τους διότι όσα ειπώθηκαν θα μπορούσαν να τα διαβάσουν και μόνοι τους και διαπίστωσαν ότι είναι δική τους υπόθεση να ενημερωθούν και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να επιτελέσουν το δύσκολο έργο της αξιολόγησης. Όπως αναφέρουν:

*[...] Όχι απ' το σεμινάριο νομίζω ότι δεν πήρα τίποτα, δεν προώθησε τίποτα. Ίσως να αύξησε λίγο περισσότερο το άγχος μου γιατί όλα πρέπει να τα κάνω μόνος μου. Δηλ. αυτά που πρέπει, τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσω για να είμαι χρήσιμος παράγοντας στη διαδικασία της αξιολόγησης μάλλον δική μου υπόθεση είναι, Θα το πω έτσι πολύ ξεκάθαρα. Σκέφτηκα αφού τα έχουν γραμμένα γιατί μας ταλαιπώρησαν και μας πήγαν στην Αθήνα [...] ΣΣ 14*

*[...] πολύ λίγες εισηγήσεις ήταν χρήσιμες, οι περισσότερες επανέλαβαν αυτά τα*

οποία θα μπορούσαμε και οι ίδιοι να διαβάσουμε στους νόμους και στη βιβλιογραφία. Νομίζω ότι ανταποκρίθηκε πολύ λίγο. Αν έπρεπε να το κατατάξουμε, λίγο ως μέτρια ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου. Περίμενα κάτι περισσότερο. [...] ΣΣ 15

[...] Όχι δεν κάλυψε τις προσδοκίες μας, δυστυχώς όχι. Βέβαια δεν μπορώ να πω ότι δεν ήτανε και τίποτε. Υπήρξε και εκεί μια προσπάθεια. Αλλά γενικότερα τα πράγματα είναι πρόχειρα, είναι ανοργάνωτα, ήδη είναι καθυστερημένα, ήδη τα γεγονότα και οι απαιτήσεις του σχεδίου μας έχουν ξεπεράσει και όλοι μας θα πρέπει να αγωνιστούμε για να κερδίσουμε το χαμένο χρόνο. [...] ΣΣ13

Διευκρίνισαν μάλιστα ότι το μόνο θετικό, απ' όλη αυτή τη διαδικασία ήταν η επαφή τους με την επιστημονική επιτροπή για το ζήτημα της αξιολόγησης σε επίπεδο Υπουργείου και η αμφίδρομη επικοινωνία που είχαν μαζί τους. Τους δόθηκε έτσι η ευκαιρία να συζητήσουν για την ολοκλήρωση των εφαρμογών που δεν είναι ακόμη έτοιμες όπως για παράδειγμα οι κλειδες παρατήρησης και να ζητήσουν την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης και τον βιωματικό τρόπο προσέγγισης του θέματος για την όσο το δυνατό πληρέστερη ενημέρωσή τους. Στο ίδιο πνεύμα είναι και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηντάρα (2006), οι οποίοι πιστεύουν ότι χρειάζεται συστηματική επιμόρφωση των ανθρώπων που θα αναλάβουν να υλοποιήσουν την αξιολόγηση. Επιμόρφωση δηλαδή όχι με τριήμερα και διήμερα σεμινάρια, αλλά με συστηματική διδασκαλία και άσκηση τουλάχιστον τριών μηνών, ώστε οι αξιολογητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του έργου τους

[...] Νομίζω ναι, θα έπρεπε να γίνουν κι άλλες. Να γίνουν κυρίως με πιο βιωματικό τρόπο, να γίνουν παραδείγματα. Πολύ λίγες ήταν βιωματικές παρουσιάσεις. Για να έχουμε καλύτερη γνώση όσο το δυνατόν πιο πλήρη για το πώς θα αξιολογήσουμε [...] ΣΣ 15

[...] Γι' αυτό λέω ότι θα γίνουν πολύ βιαστικά όλα και γι' αυτό όλο το σώμα των Σ.Σ που ήμασταν εκεί, ζητούσαμε αυτό ακριβώς, την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης. [...] Όμως θα αισθανόμουν καλύτερα αν υπήρχε το πιλοτικό μέρος της αξιολόγησης για να δω κι εγώ. Γιατί αλλιώς το να επεξεργάζεσαι μελέτες περίπτωσης στο χαρτί κι αλλιώς σε πραγματικές διαστάσεις τάξης [...] ΣΣ 12

[...] θα έπρεπε να υπήρχε περισσότερη ενημέρωση παρακολούθηση στην πράξη να το δουλέψεις με κάποιον που ξέρει να το δουλεύει για παράδειγμα και να μάθεις και συ από αυτόν. Ενώ τώρα καλείσαι να κάνεις κάτι που δεν το έχεις ξανακάνει χωρίς κανέναν να σου δείξει. [...] ΣΣ 11

Η αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός εξειδικευμένου προγράμματος επιμόρφωσης των αξιολογητών τονίζεται και από την Αθανασούλα-Ρέππα (2005: 54) και θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθεί σε μεγάλο βαθμό η αμφισβήτηση του κύρους, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των αξιολογητών. Επιπλέον στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117) προτείνεται από τους σχολικούς συμβούλους η ίδρυση και λειτουργία Σχολής Στελεχών Εκπαίδευσης όπου θα φοιτούν όσοι επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης ή θα επιμορφώνονται μετά την επιλογή τους.

#### 5.6.4 Επιτροπή αξιολόγησης

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας, είναι η πρόταση των έξι από τους δεκαπέντε σχολικούς συμβούλους η αξιολόγηση να μη γίνεται από μονοπρόσωπο όργανο αλλά από τριμελή επιτροπή. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε έρευνες των προηγούμενων ετών που μελετήσαμε δεν συναντήσαμε παρόμοια άποψη σχολικών συμβούλων. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι ποτέ στο παρελθόν οι σχολικοί σύμβουλοι δεν αντιμετώπισαν τόσο άμεσα το ζήτημα της αξιολόγησης, αφού όλοι οι προηγούμενοι νόμοι που αφορούσαν το συγκεκριμένο θέμα έμειναν ανενεργοί.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση και με δεδομένο τη μεγάλη ευθύνη που βαραίνει τους σχολικούς συμβούλους όταν γνωρίζουν ότι από αυτούς εξαρτάται η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι θα αισθανόταν πιο ασφαλείς αν η αξιολόγηση γινόταν από επιτροπή. Μ' αυτό τον τρόπο μειώνονται οι πιθανότητες του λάθους και άρα απομακρύνεται η εκδοχή μιας άδικης απόφασης. Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

*[...] θα πρότεινα μια επιτροπή, μια τριμελή επιτροπή ή σχολικών συμβούλων ή διοικητικών, πάντως όχι από μονοπρόσωπο όργανο. [...] να συμμετέχει ο Σ.Σ αλλά να είναι μια τριμελής επιτροπή, γιατί τότε υπάρχει μία μεγαλύτερη ασφάλεια όσον αφορά το δίκαιο του αποτελέσματος. Υπάρχει μεγαλύτερη ασφάλεια ως προς την αποφυγή του λάθους, δηλ. ένα πρόσωπο θα μπορούσε να κάνει λάθος. Όσα περισσότερα πρόσωπα κρίνουν νομίζω τόσο περισσότερο μειώνουν τις πιθανότητες του λάθους [...] ΣΣ 15*

*[...]Εγώ θεωρώ ότι δε μπορεί αυτό το πράγμα να είναι υπόθεση ενός συμβούλου και μόνο που θα πάει μια φορά και θα αξιολογήσει έναν εκπ/κό. Θεωρώ ότι πρέπει να είναι μια διαδικασία, η οποία θα πρέπει να είναι και χρονοβόρα και από πιο*

πολλά άτομα και να είναι και πιο έγκυρη. Αυτό είναι ψυχοφθόρο και για μας τους ίδιους, το να ξέρω ότι εγώ αυτή τη στιγμή καλούμε να κρίνω το μέλλον ενός ανθρώπου, το επαγγελματικό του μέλλον. [...] ΣΣ06

Μία σχολική σύμβουλος μάλιστα δηλώνει ότι θα αισθανόταν πιο ασφαλής αν η επιτροπή αυτή απαρτιζόταν από τρεις σχολικούς συμβούλους γιατί η κρίση όταν γίνεται από ομοιόβαθμα άτομα είναι πιο αντικειμενική και αμερόληπτη. Πιστεύουν μάλιστα ότι αυτό θα βοηθούσε και τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο ασφαλείς γιατί θα ήξεραν ότι το επαγγελματικό τους μέλλον δεν εξαρτάται από την υποκειμενική κρίση ενός και μόνο πρόσωπου. Ενδεικτικά είναι τα όσα μία σχολική σύμβουλος αναφέρει:

[...] *Ναι βεβαίως, όλοι μας έχουμε ανάγκη εκεί που αμφιβάλουμε να υποστηριχτούμε από ισότιμους, γιατί μιλάς ουσιαστικά την ίδια γλώσσα, μιλάς κοινή γλώσσα και αυτό θα σε υποστηρίξει. Είναι πολύ δύσκολο να είσαι δίκαιος. Κανένας μας δεν είναι Θεός [...]* Απλά θα ήταν ίσως καλύτερα να πηγαίναμε σαν επιτροπή, δηλ. να πηγαίναμε δύο, τρεις ΣΣ μαζί. Δηλ. αυτός ο ΣΣ που έχει στην ευθύνη του το σχολείο και δύο συνάδελφοι. Θα ήταν πολύ βολικό μεταξύ μας να ανταλλάσσουμε απόψεις και ο εκπ/κός να νοιώσει ότι πραγματικά έχει μια επιτροπή απέναντί του που δε θα τον αδικήσει γιατί ο καθένας βλέπει μια άλλη οπτική. Ξέρεις είναι θέμα ανθρώπου η αξιολόγηση. [...] ΣΣ 13

Η ίδια διευκρινίζει ότι παρόμοια τακτική εφαρμόζουν και οι εκπαιδευτικοί όταν προκειμένου να εκφράσουν δικαιότερη κρίση για κάποιον από τους μαθητές τους ζητούν και την άποψη των υπόλοιπων συναδέλφων τους που μπαίνουν στην τάξη.

[...] *Όπως και ο κάθε δάσκαλος όταν αμφιβάλει για ένα παιδί, τον βοηθούν οι άλλοι εκπ/κοί που μπαίνουν στην τάξη, το συζητάμε στις ομάδες εργασίας, ή θα έπρεπε τουλάχιστον να το κάνουμε. Οι εκπ/κοί που εμπλέκονται σε μία τάξη να συζητούν μαζί τη βαθμολογία του παιδιού γιατί τότε το παιδί δεν αδικείται και ο εκπ/κός νοιώθει ότι πραγματικά βαθμολογεί με αντικειμενικό και δίκαιο τρόπο [...]* ΣΣ 13

Βέβαια και οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι αυτό είναι πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί γιατί απαιτεί χρόνο και χρήμα που η πολιτεία όπως φαίνεται δεν διαθέτει. Η προσέγγιση της επιστημονικής επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας που ασχολείται με αυτό το ζήτημα, είναι ότι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδυάζονται στοιχεία από τον ατομικό του φάκελο (portfolio) από το διευθυντή του σχολείου και φυσικά από το σχολικό σύμβουλο. Όλο αυτό λοιπόν έχει το χαρακτήρα μιας



τριμελούς επιτροπής. Η ίδια σχολική σύμβουλος επισημαίνει:

*[...] Θα ήταν καλό αυτό, αλλά δεν γίνεται γιατί είναι θέμα χρόνου και θέμα χρήματος. αυτό θα μας επιβαρύνει από άποψη χρόνου και γνωρίζουμε ότι δε θα πληρωθούμε κιόλας. Το προτείναμε. Παρ' όλα αυτά δε βγαίνει. Δεν το απέκλεισε βέβαια η επιστημονική επιτροπή και το Υπουργείο. Είπε ότι ουσιαστικά υπάρχει μια υποτυπώδης επιτροπή, γιατί; Γιατί ο ΣΣ αξιολογεί παιδαγωγικά και διδακτικά, ο Δ/ντής του σχολείου και ο Δ/ντής Εκπ/σης αντίστοιχα, αξιολογούν τα διοικητικά και θα υπάρχει και μια τρίτη παράμετρος, τα τυπικά προσόντα του εκπ/κού, δηλ. τα πτυχία, η πορεία του, ο φάκελός του ο προσωπικός, οπότε ουσιαστικά είναι τρεις άξονες, ουσιαστικά είναι μια τριμελής επιτροπή αυτή. [...]* ΣΣ 13

Μία σχολική σύμβουλος διαφοροποιείται από την παραπάνω αντίληψη και υποστηρίζει ότι θα ήταν προτιμότερο να υπήρχε ένα εξωτερικός αξιολογητής που να ασχολείται με το κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και οι σχολικοί σύμβουλοι να αναλάβουν στη συνέχεια το έργο της επιμόρφωσης.

*[...] αν με ρωτούσες το ιδανικό για μένα, θα έπρεπε ο Σ.Σ να παραμείνει στο ρόλο που έχει τον επιστημονικό παιδαγωγικό, να συμβουλεύει τον εκπ/κό να τον επιμορφώνει και να μην έχει καθόλου το κομμάτι της αξιολόγησης. Πιθανά μια εξωτερική αξιολόγηση να ήταν καλύτερη. Δηλ. να αξιολογείται ο εκπ/κός από κάποιο σώμα αξιολογητών κι αν αυτοί έβλεπαν ότι ο εκπ/κός χρειάζεται επιμόρφωση, αυτό το κομμάτι να το αναλάμβανε ο Σ.Σ[...]* ΣΣ 12

Από τη μελέτη μας στη σχετική βιβλιογραφία δε συναντήσαμε παρόμοια άποψη σχολικών συμβούλων. Μόνο από έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς, έχει διατυπωθεί η πρόταση η αξιολόγηση να διενεργείται από ανεξάρτητους φορείς, ώστε να αποφευχθεί η μεροληψία και η υποκειμενική κρίση (Π.Ι., 2008: 401-402).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί και ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να παίζει ο διευθυντής του σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο που έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2008: 236) και που έχει μια ολοκληρωμένη άποψη για τις δράσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει. Η άποψη αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στη μεταξύ τους συνεργασία για μια πιο αντικειμενική αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα δύο σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν:

*[...] Ο ρόλος του Διευθυντή έχει πολύ μεγάλη σημασία, με την έννοια ότι έχει καθημερινή επαφή. Επομένως γνωρίζει πρόσωπα και πράγματα σε ότι έχει να κάνει με*

τη συμπεριφορά του, με τη συνέπειά του και όλο αυτό το πλαίσιο που μπορεί να βοηθήσει. Και συγκεντρώνοντας όλα αυτά τα στοιχεία, τα τεκμήρια ως πούμε της δουλείας του, πιστεύω ότι θα βοηθήσουνε και τον αξιολογητή να έχει να βάλει ως πούμε τη δική του προσέγγιση στο θέμα αλλά το μεγαλύτερο κομμάτι να αποδεικνύεται από αυτά τα τεκμήρια που έχει κάνει κάποιος στη διάρκεια της πορείας του στο σχολείο, στην τάξη κτλ. [...] ΣΣ 02

[...] Μεγάλο ρόλο πρέπει να παίζει και ο διευθυντής ο οποίος πρέπει να καταλάβει ότι ο ρόλος του είναι και παιδαγωγικός, δεν είναι μόνο διοικητικός και ότι έχει ευθύνη για το τι γίνεται μέσα στο σχολείο, κάτι που οι διευθυντές δεν το ξέρουνε ή και να το ξέρουνε αρνούνται να το εφαρμόσουνε για λόγους κουλτούρας ή παράδοσης ή δεν προλαβαίνουνε ή οτιδήποτε άλλο. [...] Σ 11

### 5.6.5 Αξιολόγηση αξιολογητών

Στο άρθρο 25 του Π.Δ 152/13 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναφέρεται ότι κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. «Η αξιολόγηση της παρούσης παραγράφου είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις». Με αφορμή το παραπάνω άρθρο ζητήσαμε το σχόλιο των σχολικών συμβούλων και τους ρωτήσαμε αν οι ίδιοι θα ενθαρρύνουν μία τέτοια τακτική.

Η πλειονότητα των σχολικών συμβούλων τοποθετήθηκε θετικά απέναντι σ' αυτή την προοπτική. Ο Κασσωτάκης (2003: 7) και ο Ξωχέλλης (1986: 53) τονίζουν ότι μία από τις βασικές αρχές για την επιτυχή εφαρμογή ενός μηχανισμού αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν τους αξιολογητές τους. Στην ίδια άποψη συγκλίνουν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003:112) ότι δηλαδή «κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των ίδιων των αξιολογούντων».

Όπως περιγράφει παρακάτω μία σχολική σύμβουλος όταν η αξιολόγηση είναι αμφίδρομη αναπτύσσεται σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Άλλωστε και ο εκπαιδευτικός που αξιολογεί το μαθητή του, γνωρίζει ότι κι εκείνος αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές του.

[...] Πολύ θετικό και νομίζω ότι θα πρέπει να γίνεται αυτό. Δηλ. αν ο εκπ/κός

νοιώθει ότι αυτός μπορεί να αξιολογεί τον αξιολογητή και τότε αυτή η αξιολόγηση θα είναι αμφίδρομη, νομίζω ότι όλες οι αξιολογήσεις όταν είναι αμφίδρομες αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης και προάγεται το σύστημα της αξιολόγησης. Πολλές φορές λέμε ότι ο εκπ/κός αξιολογεί το μαθητή και ο μαθητής αξιολογεί καθημερινά τον εκπ/κό και το ξέρει πολύ καλά αυτό ο εκπ/κός. [...] ΣΣ 12

Αναφέρουν ακόμη ότι θα ήταν προτιμότερο να μην είναι προαιρετική αλλά να εξετάζεται ενδελεχέστερα και να έχει περισσότερη βαρύτητα. Οι ίδιοι αναγνωρίζουν πως μια καλοπροαίρετη κριτική βοηθάει τον αξιολογητή να εντοπίσει τα σημεία στα οποία χρειάζεται να διορθωθεί για να είναι αποτελεσματικότερος στο έργο του. Εξάλλου αποδεχόμενος ο σύμβουλος την κριτική λειτουργεί ως παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς που αντιστέκονται και τους εμπνέει ασφάλεια καθώς γνωρίζουν ότι μπορούν να διεκδικήσουν αποκατάσταση σε περίπτωση που αδικηθούν από τυχόν άστοχες ενέργειες των αξιολογητών. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

[...] Ναι, οπωσδήποτε, αλλά αν θυμάμαι καλά είναι προαιρετική, περνάει σα χαρτί δεν υπάρχει καμία δέσμευση σε κάτι περαιτέρω. Υπάρχει εκεί για να υπάρχει [...], Θα έπρεπε ίσως να πω όταν είχα συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο να έχει περισσότερο βαρύτητα, ίσως να εξετάζεται ενδελεχέστερα. [...] ΣΣ 11

[...] Βεβαίως! Σε καμία περίπτωση δεν μπορώ να διανοηθώ ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι μονόδρομη. Δεν ξέρω αν είναι ακραίο αυτό που θα σας πω, αλλά το θεωρώ, ίσως είναι βαριά η λέξη, σχεδόν ανήθικο. Δεν μπορεί δύο άτομα ενήλικα, που έχουν μια επαγγελματική σχέση και συνεργασία και ο ένας αξιολογεί τον άλλον, να μην υπάρχει και η αντίστροφη διαδικασία. Στο κάτω-κάτω, κανένας δεν κινείται, δε λειτουργεί σε κενό ή εν λευκό. Κάποιος πρέπει να μας το πει κι εμάς. Ένας από αυτούς είναι ο αξιολογούμενος, και για τον τρόπο που δουλεύουμε μαζί του και για τον τρόπο που τον αξιολογούμε[...]. ΣΣ 07

[...] ο σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα, πιστεύω ότι με την αμφίδρομη αυτή διαδικασία, δηλ. πέρα από μια καθιερωμένη διοικητική ιεραρχία, δε σημαίνει ότι ο ανώτερος ιεραρχικά δε δίνει λογαριασμό πουθενά ή παίρνει τις αποφάσεις του χωρίς να έχει επιπτώσεις. Σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει ασφαλιστική δικλείδα ούτως ώστε σε περιπτώσεις αστοχίας, λαθών ή και σκόπιμων ενεργειών, να είναι διασφαλισμένος ο κάθε εκπ/κός ότι μπορεί να διεκδικήσει την αποκατάσταση, αλλά και να κρίνει τις παραλείψεις και τις ενέργειες του αξιολογητή. [...] ώστε να νιώθουν οι εκπ/κοί πιο ασφαλείς και να καμφθούν, οι αντιστάσεις και οι ενστάσεις που υπάρχουν. Είναι ένα δείγμα γραφής και αξιοπιστίας ας πούμε του όλου

*εγχειρήματος[...] ΣΣ02*

Αναγνωρίζοντας εξάλλου τη βαρύτητα και τη σπουδαιότητα του όλου εγχειρήματος, οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν πως μ` αυτό τον τρόπο και οι αξιολογητές, γίνονται πιο υπεύθυνοι και προσεχτικοί απέναντι στο έργο που επιτελούν. Αποδεικνύουν, έτσι, ότι προσεγγίζουν με υπευθυνότητα και σεβασμό τις προσωπικότητες εκείνων που η Πολιτεία τους έχει αναθέσει την αξιολόγησή τους. Δηλώνουν χαρακτηριστικά:

*[...] Εφόσον μπήκε σε μια τέτοια διαδικασία, πρέπει να ξέρει πολύ καλά τι κάνει και πως το κάνει και να είναι σε θέση να δικαιολογεί κάθε του κίνηση ο αξιολογητής, κάθε του επιλογή, κάθε γραμμούλα που σημειώνει. Τα πράγματα δεν είναι καθόλου απλά και δεν παίζουμε με αυτά. Μιλάμε για ανθρώπους, μιλάμε για προσωπικότητες και σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου για μένα είναι ένα κυρίαρχο ζήτημα σε οποιαδήποτε περίπτωση, πολλώ δε μάλλον όταν μιλάμε για έναν συνάδελφο [...] ΣΣ 07*

*[...] Έλα να με αξιολογήσεις κι αν βρεις ότι υπάρχει κάποιο θέμα, να μου το πεις να το διορθώσω, γιατί ενδεχομένως εγώ να μην το έχω δει. Μακάρι! Γιατί θέλω να γίνομαι καλύτερη. [...] ΣΣ 08*

*[...] Ναι το βλέπω θετικά και θα την ενθάρρυνα γιατί και οι αξιολογητές δεν είναι τέλειοι και οι αξιολογητές χρειάζονται βελτίωση σε κάποιους τομείς που ενδεχομένως να υστερούν και ίσως οι ίδιοι δεν το βλέπουνε. Ενώ οι αξιολογούμενοι μπορεί να το βλέπουνε. Συνεπώς νομίζω ότι είναι χρήσιμη αλλά να γίνεται βέβαια καλόπιστα γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνεται κακόπιστα. [...] ΣΣ 15*

Από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων αναδείχτηκε και ο προβληματισμός τους για την περίπτωση κακοπροαίρετης κριτικής από τους υφισταμένους τους. Στη δεδομένη μάλιστα χρονική στιγμή που η εκπαιδευτική κοινότητα φαίνεται ενοχλημένη από την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης και με δεδομένη την έλλειψη της σχετικής κουλτούρας, ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί επιχειρήσουν μία κακόπιστη αξιολόγηση με πρόθεση να στιγματίσουν τον αξιολογητή τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

*[...] Σε σχέση με αυτό που συμβαίνει σήμερα, δηλαδή την αρνητική εικόνα, την αρνητική αντιμετώπιση που έχουμε από τους εκπ/κούς, καταλαβαίνετε τι σημαίνει αυτό. Ευκαιρία να σε στιγματίσω. [...] ΣΣ 08*

*[...] Να παραφερθεί ο αξιολογούμενος; Μπορεί, γι` αυτό είπα ότι έχω και κάποια αγωνία δηλ. ότι εγώ έχω αυτές τις προθέσεις να προσεγγίσω έτσι, ο άλλος*

*μήπως με το παραμικρό παρερμηνεύει τα πράγματα ή υπάρχει εμπάθεια, υπάρχει πρόθεση εξ' αρχής. [...] ΣΣ 14*

*[...]αν ο αξιολογούμενος δεν αξιολογηθεί όπως θα ήθελε ο ίδιος, μπορεί και ο ίδιος κακόπιστα να αξιολογήσει αρνητικά τον αξιολογητή. Αν είναι καλόπιστα είναι νομίζω προς τη θετική κατεύθυνση και μπορεί να βοηθήσει τον αξιολογητή [...] ΣΣ 07*

Αλλά και στην περίπτωση αυτή οι σχολικοί σύμβουλοι διατείνονται ότι εφόσον οι ίδιοι ευσυνείδητα εκτελούν τα καθήκοντά τους και από την άλλη έχουν υποστεί αξιολογική διαδικασία για να καταλάβουν τη θέση στην οποία υπηρετούν, δεν ανησυχούν. Όπως άλλωστε επισημαίνουν, είναι ώριμοι επιστήμονες που έχουν αναπτύξει επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης τέτοια, που δεν τους επιτρέπουν να επηρεάζονται από κακόβουλα σχόλια, κακοπροαίρετων ανθρώπων.

*[...] Όταν κάποιος αισθάνεται ασφαλής γι' αυτό που ξέρει και γι' αυτό που κάνει, δεν φοβάται καμία αξιολόγηση κανενός. Άλλωστε, εάν μας ρωτάτε αν εμείς αισθανόμασταν ανασφάλεια για την αξιολόγησή μας από τους ιεραρχικά ανώτερους μας, η απάντηση είναι ίδια. Ξέρω τι κάνω, ξέρω γιατί το κάνω, έχω αναπτύξει πλέον την αυτο-αντίληψή μου, λόγω των χρόνων, λόγω της εμπειρίας, έχω κάποια αυτοεκτίμηση, είμαστε στο χώρο της αυτογνωσίας τώρα, μπλέκουμε την άλλη διάσταση, για να αισθάνομαι ασφαλής με αυτό που κάνω. Άρα, δεν φοβάμαι καμία αξιολόγηση. [...] ΣΣ 08*

*[...] Αλλά ως προς την αξιολόγηση εγώ σαν άνθρωπος ποτέ μου δε φοβήθηκα να αξιολογηθώ. Γι' αυτό και η θέση στην οποία βρίσκομαι είναι μέσο αξιολόγησης. Και μ' αξιολόγησαν και άνθρωποι που σήμερα αρνούνται να αξιολογηθούν. Αυτό θεωρώ ότι δεν είναι έντιμο. [...] Πρώτα αξιολογήθηκα και μετά ήρθα να αξιολογήσω. Δυστυχώς υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι αξιολογούν εμένα, το ΣΣ λέγοντας το θεσμό, ενώ οι ίδιοι αρνούνται να αξιολογηθούν από εμένα. Θεωρώ ότι αυτό είναι πρόβλημα ωριμότητας προσώπου [...] ΣΣ 13*

## **5.7 Άξονας V: Αξιοποίηση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης**

Η εφαρμογή μιας τόσο πολύπλοκης και ευαίσθητης διαδικασίας, όπως είναι η αξιολόγηση που αγγίζει τόσες πλευρές της υπόστασης του εκπαιδευτικού, είναι αυτονόητο πως πρέπει να καταλήγει σε κάποια αποτελέσματα. Για να έχει νόημα η αξιολόγηση αυτά τα αποτελέσματα πρέπει να αξιοποιούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος όλων των εμπλεκομένων. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει ο

πέμπτος και τελευταίος άξονας αυτής της έρευνας είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ζητήσαμε την άποψη τους σχετικά με το ποιός θεωρούν ότι πρέπει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης άλλα και με ποιό τρόπο πρέπει να αξιοποιούνται.

Οι πληροφορίες που συλλέξαμε εντάχθηκαν στις εξής κατηγορίες: α) ποιος αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης β) δομημένο και αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης

### 5.7.1 Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων προκύπτει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αξιοποιούνται πρώτα από όλα από την Πολιτεία, στα πλαίσια ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση. Μ' αυτό το τρόπο ελέγχει το εκπαιδευτικό σύστημα και προβαίνει σε διορθωτικές-βελτιωτικές κινήσεις όπου χρειάζεται. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1991: 26-27) η αξιολόγηση είναι ένα μέσο παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος σ' ότι αφορά τη διοικητική λειτουργία του σ' όλα τα στάδια, με σκοπό να εντοπίζονται άμεσα και έγκυρα οι παραλείψεις, οι αβλεψίες, οι αστοχίες και να αντιμετωπίζονται μέσω μιας βελτιωτικής, τροποποιητικής πρακτικής. Σε ανάλογη ερώτηση ένας σχολικός σύμβουλος απαντάει:

*[...] στα πλαίσια ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπ/ση, παίρνοντας μηνύματα που πάει καλά το σύστημα που δεν πάει. Γιατί εν τέλει ο εκπ/κός δεν είναι διαμόρφωση μόνο ατομικών του παραγόντων ή ατομικών του προσπαθειών, είναι και αυτός στοιχείο ενός συστήματος απ' το οποίο δέχεται πολλαπλές επιδράσεις. [...]* ΣΣ 14

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσουν στην ανατροφοδότηση συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, κάνοντας χρήση τεκμηριωμένων επιστημονικών πρακτικών, με απώτερο σκοπό την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος 1991: 26-27). Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μέσο πληροφόρησης για λήψη στρατηγικών και λειτουργικών σχεδιασμών και αποφάσεων (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010: 28). Όπως παρατηρεί ένας σχολικός σύμβουλος;

*[...] Η Πολιτεία μαζεύοντας στοιχεία από κατά τόπους περιφέρειες*

*εκπαιδευτικές, άρα μιλάμε για ομάδες εκπ/κών και έχοντας χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική, θεωρώ ότι αυτά αποτελούν εισροές στο τι πρέπει να διορθωθεί, τι πάει καλά και στο τι μένει να γίνει ακόμη. [...] ΣΣ 04*

Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (2007: 33-34) και Φλουρή (1997: 230), η εκπαίδευση μπορεί να κάνει χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, προκειμένου να ικανοποιηθεί η κοινωνική απαίτηση για άσκηση ελέγχου, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, διασφαλίζεται η ορθολογική αντιστοίχιση για την εκπαίδευση «κόστους - αποτελέσματος» (cost- benefit), το οποίο εξυπηρετεί την ανάγκη αποδείξεως της αποτελεσματικότητας των πεπραγμένων στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά συνδυάζεται με τις αρχές της ΔΟΠ για «ικανοποίηση του πελάτη» (Κουτούζης, 1999: 28), που στην περίπτωσή μας είναι ο Έλληνας φορολογούμενος γονέας. Μ' αυτές τις απόψεις συντάσσονται δύο σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίες σχολιάζουν:

*[...] Νομίζω και σαν Υπουργείο Παιδείας θα έχει να δώσει ένα λόγο απέναντι στην κοινωνία, ότι έχει κάποιους υπαλλήλους οι οποίοι είναι αξιόλογοι, ότι είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους [...] γιατί είναι αλήθεια ότι τα τελευταία χρόνια, γίνονται όλες αυτές οι πιέσεις, γιατί υπάρχει πίεση από την πλευρά της κοινωνίας να αξιολογηθούν οι εκπ/κοί. Γιατί ο εκπ/κός είναι ο ηθοποιός που βγαίνει μπροστά στη σκηνή και καθημερινά δίνει λόγο στην κοινωνία και το Υπουργείο Παιδείας, θέλει να επισημοποιήσει ίσως αυτό το λόγο, να βγαίνει καλύτερα προς τα έξω, να είναι περισσότερο δημόσιος ο λόγος του. [...] ΣΣ 01*

*[...] Το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός, οι μαθητές περιμένουν από μας, οι γονείς περιμένουν από μας, οι εκπ/κοί που έρχονται περιμένουν από μας. Εάν εμείς δεν ανταποκριθούμε σ' όλα αυτά, τότε έχουμε χάσει το στοίχημα, έχουμε χάσει το παιχνίδι. Και να μην αξιολογηθούμε, η κοινωνία καθημερινά μας αξιολογεί. [...] ΣΣ 13*

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αξιοποιεί επίσης, κατά καιρούς τα αποτελέσματα προκειμένου να εξάγει κάποια συμπεράσματα σε εθνικό επίπεδο για να διοργανώσει αντίστοιχες επιμορφωτικές συναντήσεις με τους φορείς της εκπαίδευσης αλλά και να διεξάγει κάποιες έρευνες που θα τροφοδοτήσουν με τα απαραίτητα στοιχεία τις μελλοντικές δράσεις του. Σύμφωνα με τον Παλαιοκρασά (1977: 11), τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν ως μηχανισμός εκσυγχρονισμού και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς την τροφοδοτούν με τα απαραίτητα στοιχεία, ώστε να εκτιμηθούν ρεαλιστικά και στη

σωστή τους διάσταση τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι σχολικοί σύμβουλοι σχολιάζουν πάνω σ' αυτό:

*[...] Αυτό που διαπίστωσα από τις συναντήσεις μου με διάφορα μέλη του Ι.Ε.Π. είναι ότι οι ετήσιες εκθέσεις των ΣΣ, μελετιόνταν από κάποια άτομα, γι' αυτό και προέβαιναν σε κάποια προγράμματα, σε κάποιες επιμορφώσεις, σε κάποιες δράσεις στο Π.Ι. Αντιλαμβάνονταν δηλαδή ότι υπήρχε ή δεν υπήρχε κάτι στο χώρο και λάμβαναν υπόψη τους κάποια πράγματα. Ήταν πάρα πολλά αυτά που κατετίθεντο και είναι σίγουρο ότι δεν θα μπορούσαν όλα να τύχουν αντικείμενο έρευνας, προσοχής, αντιμετώπισης, αλλά δεν έμεναν πάντοτε στο συρτάρι. Σίγουρα κάποιος, έθετε ένα ερώτημα και άρχιζαν να ψάχνουν τις εκθέσεις, να δούνε πως μπορεί να απαντηθεί αυτό το ερώτημα και σχεδίαζαν κάτι επ' αυτού. [...] ΣΣ 08*

*[...]θα έπρεπε να τίθενται υπόψη αυτών οι οποίοι διοργανώνουν τις επιμορφώσεις ή το Υπουργείο ή το Πανεπιστήμιο και να οργανώνουν αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις, στοχευμένες ανάλογα με τις ανάγκες των εκπ/κών [...] ΣΣ 06*

*[...] Να αξιοποιούνται από την πολιτεία και για στατιστικούς λόγους αλλά και για να μπορεί να προγραμματίζει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, να ξέρει ας πούμε σε ποια κατηγορία είναι οι εκπ/κοί ώστε να προγραμματίζει μέτρα η πολιτεία για την αναβάθμιση των εκπ/κών είτε προγράμματα επιμόρφωσης είτε επιμορφωτές. Να κάνει δηλ. προγράμματα επιμόρφωσης. [...] ΣΣ 15*

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι συγκλίνουν στην άποψη ότι τα αποτελέσματα θα πρέπει να αξιοποιούνται από του ίδιους τους αξιολογητές, τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι σε συνεργασία με τις κατά τόπους διευθύνσεις και τις εκπαιδευτικές περιφέρειες, θα αποτιμήσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και θα προβούν στις ανάλογες διορθωτικές - βελτιωτικές κινήσεις.

*[...] Θα πρέπει να αξιοποιούνται καθαρά βελτιωτικά, δηλ. όπου δούμε ως αξιολογητές ότι πάσχει το άτομο, η τάξη, ο μηχανισμός, ο θεσμός, η υποδομή, όπου δούμε μειονέκτημα το καταγράφουμε και συλλογικά το επιλύουμε για να το ξαναμετρήσουμε μετά. [...] ΣΣ 13*

*[...]θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να κάνει ο σύμβουλος τον προγραμματισμό για τη βελτίωση του εκπ/κού έργου, όταν δει ο σύμβουλος ότι κάποιοι εκπ/κοί κατατάσσονται σε χαμηλότερες κατηγορίες να μπορεί ας πούμε να χρησιμοποιήσει αυτή την κατάταξη για να κάνει ο ίδιος ενέργειες κυρίως επιμορφωτικές για να βελτιώσει τους εκπ/κούς και το εκπ/κό έργο. [...] ΣΣ 15*



Οι Everard και Morris (1999: 108) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο από τον εκπαιδευτικό για να βελτιώσει ποιοτικά την απόδοσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τον βοηθάει να αποκτήσει συνολική αντίληψη των πεπραγμένων του ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσει τις επόμενες παιδαγωγικές του ενέργειες (Κατσαρού & Δεδούση, 2008: 175) Μ' αυτές τις απόψεις συμφωνούν και οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι διατείνονται ότι η αξιολόγηση πρέπει να αξιοποιείται πρωτίστως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και καλό θα είναι να την επιζητούν για να διαπιστώνουν το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.

*[...] Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι καλό να δίνουν βαρύτητα στην προσωπική και στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή να μου δίνουν εμένα ως εκπαιδευτικού, σημάδια, σημεία, στα οποία να μπορώ να δω, να καταλάβω πράγματα που ίσως μόνος μου δε μπορώ να δω, μέσα από τη ματιά των άλλων, για να βελτιωθώ. Με αυτόν τον τρόπο κυρίως. [...]* ΣΣ 07

*[...] τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρώτα-πρώτα για τον ίδιο τον εκπ/κό. Οποσδήποτε κι εκείνος θα θέλει να ξέρει αν έχει από μόνος του τη διάθεση να ακούσει τον οποιοδήποτε που θα τον αξιολογήσει, σε ποια θέματα τον κρίνει ότι θα ήθελε περισσότερη ενημέρωση, περισσότερη καθοδήγηση, περισσότερη βοήθεια. Νομίζω ότι ο ίδιος ο εκπ/κός θα ήθελε να ξέρει. [...]* ΣΣ 01

*[...] Υπό κανονικές συνθήκες αυτό θα έπρεπε να ενδιαφέρει πρώτα απ' όλα τους ίδιους τους εκπ/κούς. Θα έπρεπε να το ζητάγαν οι ίδιοι. Έλα δω να με διορθώσεις, έλα δω να με βοηθήσεις, έλα δω να με κάνεις να αισθάνομαι καλύτερα, να πατάω καλύτερα στα πόδια μου, να δουλεύω καλύτερα, να είμαι καλύτερα. [...]* ΣΣ 11

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης άπτονται θεμάτων σχολικού προγραμματισμού, σχεδιασμού σχολικών, οικονομικών δράσεων, διαχείρισης και γενικά ότι αφορά στο παιδαγωγικό και συναδερφικό κλίμα της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 27). Με τα παραπάνω συμφωνεί και ένας σχολικός σύμβουλος ο οποίος διευκρινίζει:

*[...] Πάνω απ' όλα, πρώτα απ' όλα το σχολείο είναι ο άμεσος ενδιαφερόμενος, γιατί είναι ο σύλλογος διδασκόντων που μέσα απ' την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, θα δει εάν οι στόχοι που έχει θέσει και το όραμα που έχει για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπ/κοί υλοποιούνται ή κάτι δεν πάει καλά. [...]* ΣΣ 04

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας εξάλλου θα πρέπει να αξιοποιούνται και οι εκπαιδευτικοί που ξεχωρίζουν για την αξιολογη εργασία τους και επιδεικνύουν καλές

πρακτικές. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με μία σχολική σύμβουλο θα πρέπει να αξιοποιούνται από τη σχολική μονάδα ως πρότυπο για τους υπόλοιπους συναδέλφους τους και γιατί όχι ως μέντορες. Ο θεσμός του μέντορα προβλέπεται από τον ν. 3848/10 (άρθρο 4, παρ. 6-7) αλλά δεν έχει ακόμη ενεργοποιηθεί. Πρέπει να είναι εκπαιδευτικός του σχολείου και σύμφωνα με τον Κοκί (1977: 3), να είναι ένα πολύ ξεχωριστό πρόσωπο, ένα μοντέλο επαγγελματία που να έχει καλή γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων και να κατέχει ένα ρεπερτόριο διδακτικών, παιδαγωγικών και εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μαθητική αποτελεσματικότητα. Όπως τονίζει emphatically μία σχολική σύμβουλος:

*[...] Θα μπορούσαν για παράδειγμα αν προβλέπονταν ο θεσμός του μέντορα να είναι ο μέντορας μέσα στη σχολική μονάδα, θα μπορούσε να αποτελέσει το πρότυπο της σχολικής μονάδας δηλ. μιας και ο στόχος μας είναι να ανοίξουν οι τάξεις και να μπορούν οι εκπ/κοί να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο ένας να βλέπει τη δουλειά του άλλου, δηλ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας αυτά τα άτομα. Γενικώς θα πρέπει να τους αναδειξουμε. Εγώ είμαι υπέρ της άποψης ότι η δουλειά τους και το έργο τους θα πρέπει να αναδεικνύεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας πρώτα, μετά αν κάτι θα μπορούσε να αναδειχθεί και ευρύτερα γιατί όχι να μην βραβεύονται όπως γίνεται και σ' άλλες χώρες. Αυτά αναρτώνται σε άλλες χώρες και βραβεύονται, παίρνουν βραβεία οι καλοί εκπ/κοί σε επίπεδο περιφέρειας, νομού κτλ. Θα πρέπει τέλος πάντων οι καλοί και αυτοί που δουλεύουν, η δουλειά τους να φαίνεται, δε μπορεί να είναι ίσοι με τον άλλον που δεν κάνει τίποτα. Θα πρέπει να αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές. Και είναι αυτοί που πείθουν, γιατί αλλιώς να πάει να το πει ο σύμβουλος και αλλιώς να το πει ο δάσκαλος της τάξης. Γιατί ο Σ.Σ, εγώ από την πλευρά μου θα κοιτούσα να αξιοποιήσω αυτούς τους ανθρώπους στις επιμορφωτικές μου δράσεις κτλ. γιατί θεωρώ ότι είναι πιο πειστικοί για τους συναδέλφους τους. [...]*ΣΣ 06

Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης, δύο από τους ερωτώμενους της έρευνας διατείνονται ότι πρέπει να είμαστε πολύ διακριτικοί με τα αποτελέσματα της ατομικής αξιολόγησης και σε καμία περίπτωση να μην τα κοινοποιούμε ούτε ακόμη και τα θετικά. Διότι αυτά μπορεί να γίνουν αιτία στοχοποίησης κάποιων εκπαιδευτικών με ολέθρια αποτελέσματα για την επαγγελματική τους πορεία. Συγκεκριμένα υποστηρίζει:

*[...] να είναι μια προσωπική κατάσταση, μια προσωπική διαδικασία και προσπαθώ να μαζέψω καταστάσεις πριν γιγαντωθούν. Φαντάσου σε τούτη τη μικρή*

πόλη να βρεθούν σε μια σχολική μονάδα από τους δώδεκα δασκάλους, εννέα που έχουν άριστες αξιολογήσεις ή τέλος πάντων πολύ καλές και τρεις που έχουν αξιολογήσεις ανεπάρκειας. Και αυτό να κοινοποιούνται. Και το ένα και το άλλο. Μα αν πω ότι οι εννέα έχουν πάρα πολύ καλή και τους ονομάσω, δεν υπονοώ ότι οι τρεις δεν έχουν καλή; Πώς θα τους δεχτούν οι γονείς αυτούς; Εμένα με εμπιστεύονται οι γονείς ότι εγώ θα επιμορφώσω αυτόν για να είναι επαρκής απέναντι στα παιδιά τους; [...] ΣΣ 10

[...] Θα γίνεται ενδοσχολικά ή θα φύγει από το σχολείο. Δε θα γίνει βούκινο ο εκπ/κός ότι έχει κριθεί ελλιπής; [...] ΣΣ 09

Ένας σχολικός σύμβουλος αποδέχεται την άποψη του Ματσαγγούρα, ο οποίος αναγνωρίζει ότι η αξιολόγηση δευτερευόντως πρέπει να συμβάλλει στη διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας κ. α., 2014: 9). Αναγνωρίζει δε την υποχρέωσή του ως υπάλληλος του Υπουργείου Παιδείας να συντάσσεται με τα οριζόμενα από το νόμο. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

[...] Τώρα, άλλη αξιοποίηση, ορίζεται από το νόμο ότι η αξιοποίησή τους έχει να κάνει με την εξέλιξη τη βαθμολογική και μισθολογική. Εγώ νομίζω ότι με σαφή τρόπο έχω δείξει ότι αυτό είναι για μένα δεύτερο, επομένως κυρίως το πρώτο, ναι, αυτό, δηλαδή να μου δίνει κάποιος καθρέφτες, αυτή η λογική, να μπορώ να δω τον εαυτό μου μέσα από διαφορετικούς καθρέφτες και να δω σημεία που μπορώ να δουλέψω πάνω σε αυτά, [...] Όπως είπα πριν όμως μας αρέσει δε μας αρέσει, λειτουργούμε σ' ένα σύστημα που έχει πάρει και τέτοια μέτρα. [...] ΣΣ 07

Τη διαφωνία τους σ' αυτή την άποψη εκφράζουν δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι διατείνονται, ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αξιοποιούνται για ένα και μόνο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης προς όφελος των μαθητών και όχι για τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

[...] Μόνο για επιμορφωτικούς λόγους και για προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπ/σης, δηλ. να αξιοποιούνται μόνο για το καλό του μαθητή, να βελτιώσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτός είναι νομίζω ο μοναδικός στόχος της αξιολόγησης και κει θα πρέπει να στοχεύσουμε. Δηλαδή η αξιολόγηση δε θα πρέπει να ασχολείται καθόλου με προαγωγές και τέτοια. Να αξιολογηθεί ο εκπ/κός, να τον επιμορφώσει ο Σ.Σ για να βελτιωθεί και να `χουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ποιότητα γενικότερα στην εκπαίδευση, όχι όμως για την προαγωγή και τη μισθολογική του εξέλιξη [...] ΣΣ 12

*[...] Ναι αυτό είναι κομβικής σημασίας, γιατί αν δεν μπούμε σε μια διαδικασία τέτοια αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα, άλλωστε η αξιολόγηση βασικός στόχος αυτός πρέπει να είναι η βελτίωση. Επομένως δεν είναι μόνο να αποτιμηθούν κάποια χαρακτηριστικά, κάποια δεδομένα και να μείνουν σε κάποια συρτάρια όπως συνήθως γίνεται, εκεί θα πρέπει να υπάρχει μια διαδικασία η οποία επισημαίνοντας τις αδυναμίες και τα ελλείμματα, να υπάρχει η διαδικασία της ανατροφοδότησης και της χρήσης στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί κανείς να συνεχίσει έτσι για να βελτιώνεται και να γίνεται καλύτερος. [...]* ΣΣ 02

### **5.7.2 Δομημένο και αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης**

Για τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, εκτός των άλλων, λειτουργούν ως δείκτης του βαθμού των αδυναμιών και της αναγκαιότητας για επιμόρφωση (Κουτούζης, 1999: 121). Η επιμόρφωση συμβάλλει θετικά στην ανατροφοδοτική διαδικασία των εκπαιδευτικών, εξυπηρετεί τις αναπτυξιακές τους ανάγκες για «αυτοδιερεύνηση και κριτική επανεξέταση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 80) και προσφέρει τις υπηρεσίες της, ώστε οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στην υλοποίηση των στόχων της αξιολόγησης, οργανώνοντας και συντονίζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η χρήση των όρων επιμόρφωση, ανατροφοδότηση, βελτίωση, επαγγελματική ανάπτυξη κυριάρχησε στις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων, όταν ζητήσαμε το σχόλιό τους για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ο σχολικός σύμβουλος, μέσα από την αξιολόγηση εντοπίζει και αντιλαμβάνεται τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και ως έχει καθήκον να οργανώνει και να προσφέρει τον ανάλογο τύπο επιμόρφωσης, που ανταποκρίνεται στις δυσκολίες της σχολικής πραγματικότητας (Πηλιούρας, 2010: 15) και στοχεύει στην επαγγελματική του εξέλιξη. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρουν:

*Θα αρκούσε η σύνδεση της αξιολόγησης μ' ένα δομημένο και αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης. Και λέω δομημένο και αποτελεσματικό, όταν τον άλλον θα τον βοηθάει να λύσει τα προβλήματά του, να δει σημεία δηλ. που δε μπορεί να τα καταφέρει καλά, θα τον βοηθάει να πάει κι ακόμα παραπάνω κάτι που πάει καλά, να του ανοίγει καινούργιες πόρτες δηλ. στην εξέλιξή του, στην επαγγελματική του εξέλιξη. Δηλ. θα έλεγα ότι θα ήταν καλύτερα η αξιολόγηση να συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπ/κού ως προς τη δόμηση ικανοτήτων, απόκτηση δεξιοτήτων κι όχι την εξέλιξη*

του ως δημοσίου υπαλλήλου.

*[...] Η αξιολόγηση των εκπ/κών κατά την άποψή μου, θα έπρεπε να συνδέεται αμιγώς, κυρίως με την επιμόρφωση τους σε καινούργιες διδακτικές τεχνικές για να έχουμε καλύτερη ποιότητα στην εκπ/ση. Γιατί αυτός είναι ο στόχος. Η αξιολόγηση των εκπ/κών δε θα πρέπει να είναι τιμωρητική. [...]* ΣΣ 12

*[...] Να αναζητήσεις και να βρεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εκείνες τις μεθόδους ή τους τρόπους για να τον βοηθήσεις να κατανοήσει τι ακριβώς συμβαίνει, να φτιάξει καλύτερα κι ο ίδιος την εικόνα για τον εαυτό του και να του δώσεις διεξόδους για το πως μπορεί να κάνει καλύτερα αυτό που κάνει. Μιλάμε για εκείνους βέβαια πάντα τους ανθρώπους που έχουν, διατηρούν τη διάθεση ή έχουν το ενδιαφέρον για τη δουλειά τους, τους αγγίζει κτλ[...]* ΣΣ 07

Οι σχολικοί σύμβουλοι ωστόσο, εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τον τρόπο που θα γίνει η επιμόρφωση. Το Υπουργείο δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμη τον τρόπο, κυρίως για αυτούς που θα κριθούν ως ελλιπείς. Πρόκειται για ενδοσχολική επιμόρφωση για επιμόρφωση σε επίπεδο νομού; Αλλά και όσοι επιθυμούν να επιμορφωθούν, δεδομένου ότι καταργήθηκαν οι περισσότερες κρατικές δομές που παρείχαν μετεκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς όπως η ΣΕΛΔΕ και τα διδασκαλεία, πρέπει να επιβαρυνθούν οικονομικά. Μία σχολική σύμβουλος τονίζει:

*[...] θα έπρεπε να βρεθούν τα προβλήματα και να οργανωθούν επιμορφώσεις, για διόρθωση των προβλημάτων, για βελτίωση. Γιατί δε μπορούμε να καταργούμε την επιμόρφωση στα διδασκαλεία και να ωθούμε τους εκπ/κούς να πηγαίνουν να πληρώνουν σε διάφορα Πανεπιστήμια οπουδήποτε Βουλγαρία, Ιταλία, Κύπρο. Πώς θα γίνει δηλ. αυτή η επιμόρφωση για τους ελλιπείς με προβληματίζει. [...]* Παλιότερα υπήρχε η ΣΕΛΔΕ που ήτανε τρίμηνη και υπήρχανε και τα διδασκαλεία, που έφενγε ο άλλος από την τάξη δύο χρόνια και ασχολιότανε με την επιμόρφωση του [...] ΣΣ06

Η αξιολόγηση έρχεται ως μια διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης. Η μετά την αξιολόγηση ανατροφοδότηση, κατά περίπτωση, μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές και, στην περίπτωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης μπορεί να λάβει, μεταξύ άλλων, τη μορφή εναλλακτικών τύπων επιμόρφωσης. Άμεσος σκοπός των εν λόγω επιμορφώσεων είναι η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη και μέσω αυτής η παιδαγωγικά ποιοτικότερη διδασκαλία και εκπαίδευση (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014: 10).

Για τον σκοπό αυτό οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η πολιτεία πρέπει να θεσμοθετήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης σύμφωνα με το οποίο θα δίνεται η ευκαιρία

στους εκπαιδευτικούς ανά τακτά χρονικά διαστήματα να βγαίνουν από την τάξη και να επιμορφώνονται, όχι μόνο όσοι αξιολογούνται αρνητικά αλλά και όσοι επιδιώκουν να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Δύο από τους ερωτώμενους προτείνουν:

*[...] Επίσης πιστεύω ότι η πολιτεία οφείλει να κάνει επιμόρφωση, δεν έχει επιμόρφωση δομημένη. Εγώ λοιπόν είμαι ένας φτωχός δασκαλάκος. Πρέπει να μου δώσει η πολιτεία με κάποιον τρόπο μια δυνατότητα επιμόρφωσης και να μου τη δώσει με τον τρόπο που τη δίνει σε κάποιους άλλους π.χ. στους πανεπιστημιακούς. Να μου δώσει δηλ. ή ένα εξάμηνο σπουδών κάθε τρία χρόνια ή ένα έτος σπουδών κάθε δέκα χρόνια. Ένα έτος να φεύγω από την υπηρεσία και να πηγαίνω να επιμορφώνομαι ή κάθε δέκα πέντε χρόνια να μου δώσει δύο χρόνια. Δεν έχουμε επιμόρφωση [...]* ΣΣ 10

*[...]πρέπει να στοχεύει στην επιμόρφωση, ένα βασικό στοιχείο, είναι θεσμοθετημένο σε άλλες χώρες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ξέρω γω πέντε χρόνια, επτά, θα μπορούσε κάποιος εκπ/κος για ένα χρόνο παράδειγμα να βγαίνει έξω από την τάξη και αυτό το κομμάτι να το χρησιμοποιεί για έρευνα, για ανατροφοδότηση, νέες μεθόδους, ώστε και να μπορεί να αλλάξει το πλαίσιο δουλειάς γιατί είναι πολύ ψυχοφθόρο το κομμάτι της διδακτικής μέσα στη τάξη, άλλα και να παίρνει στοιχεία καινούργια, καινούργιων προσεγγίσεων ούτως ώστε να τα ενσωματώνει και αυτός, να νιώθει πιο ασφαλής. [...]* ΣΣ 02

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι υιοθετούν την άποψη του Κουτούζη (1999: 176), σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση μπορεί να έχει χαρακτήρα ηθικού κινήτρου και πλήρωσης της ανάγκης για εκτίμηση, αφού αναγνωρίζεται η προσπάθεια που καταβλήθηκε από το άμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το κίνητρο αυτό, τελικά, μπορεί να αποδειχθεί μοχλός αυτοβελτίωσης, ενίσχυσης των προσπαθειών και ενεργοποίησης δυνατοτήτων που θα οδηγήσουν σαφώς στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Με αυτόν τον τρόπο οι ελλείψεις και οι αδυναμίες θα συγκεκριμενοποιηθούν, θα δημιουργηθεί ανάγκη εντοπισμού των αιτιών τους με αποτέλεσμα τη στοχευμένη αντιμετώπισή τους.

*[...] Γι αυτούς που αξιολογούνται αρνητικά γι` αυτούς θα πρέπει να προβλέπεται, εννοείται και επιμόρφωση με στόχο τη βελτίωση της, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενδοσχολικά, είτε σε επίπεδο περιφέρειας του κάθε Σ.Σ, είτε και αυτομόρφωσης, θα πρέπει να έχουν και κίνητρα να ψαχτούν και μόνοι τους γιατί τίποτα δεν έρχεται έτσι και οι επιμορφώσεις ερεθίσματα σου δίνουν. Από κει και ύστερα μόνοι μας τα ψάχνουμε, δεν μπορούν να μας δώσουν απαντήσεις οι επιμορφώσεις επί παντός επιστητού. Ερεθίσματα μας δίνουν για να ψαχτούμε περισσότερο [...]* ΣΣ 06

*[...] Εγώ έχω κάνει διδασκαλείο [...] Ήτανε και για μένα πολύ σημαντικό τότε γιατί μάθαμε καινούργια πράγματα, ήρθαμε σε επαφή πήγαμε στο Πανεπιστήμιο, μιλούσαμε με άλλους, με καθηγητές και αυτό μου έδωσε την αφορμή για να συνεχίσω μετά με μεταπτυχιακό. Αν δεν είχα πάει στο Διδασκαλείο, δε θα είχα μπει στη λογική αυτή του να ψάξω κάτι περισσότερο. [...] ΣΣ 09*

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006) σύμφωνα με την οποία ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με την αξιολόγησή τους (μ.ο:3,70), αποδέχονται την επιμόρφωση ως ένα από τους σημαντικότερους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στην έρευνα των Αθανασίου και Ξηντάρα οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 86,1% αποδέχονται την άποψη ότι εχέγγυο για μια έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση αποτελεί, η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

## **5.8 Υλοποίηση θεσμού της αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Με την τελευταία μας ερώτηση προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε την πεποίθηση των σχολικών συμβούλων σχετικά με το αν θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετά από τριάντα χρόνια αποτυχημένων προσπαθειών. Το χρονικό αυτό διάστημα ψηφίστηκαν τρεις νόμοι και σχεδόν δέκα προεδρικά διατάγματα για το συγκεκριμένο ζήτημα, το οποίο όμως εξακολουθεί να βρίσκεται σε «κατάσταση εκκρεμότητας», όπως εύστοχα παρατηρεί η Αθανασούλα-Ρέππα (2005: 49).

Η πρώτη παρατήρηση των σχολικών συμβούλων επ' αυτού είναι ότι η Ελληνική Πολιτεία στην προσπάθειά της να προσαρμοστεί στα διεθνώς κρατούντα όπως αυτά καθορίζονται από τους διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ, Ε.Ε), είναι αποφασισμένη να εφαρμόσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Ενδεικτικά επισημαίνουν τα εξής:

*[...] Δε μπορώ να το ξέρω γιατί ξαναλέω ότι είναι πολιτική απόφαση. Μέχρις εδώ εκείνο που είδα είναι ότι το Υπουργείο είναι αποφασισμένο με νόχια και με δόντια να το προωθήσει. [...] ΣΣ13*

*[...] Το Υπουργείο λέει ότι η αξιολόγηση ήρθε για να μείνει. Αυτό πιστεύω και εγώ, [...] ΣΣ 11*

*[...] Θεωρώ ότι θα γίνει εκτός κι αν αλλάξει το πολιτικό σκηνικό. Θεωρώ ότι επειδή είναι συνδεδεμένο και είναι από πάνω και ο ΟΟΣΑ, ο οποίος πιέζει πάρα πολύ*

και οι συνθήκες από το μνημόνιο κι όλα αυτά, θεωρώ ότι σίγουρα θα γίνει και θα γίνει και γρήγορα. Τώρα αν αλλάξει όμως το πολιτικό σκηνικό, μπορεί να παγώσουν οι διαδικασίες. [...] ΣΣ 12

[...] στην Ελλάδα είμαστε, έχουμε δει νόμους και νόμους να ψηφίζονται για να ξεχαστούν. Όμως πιστεύω στο πλαίσιο των γενικών αλλαγών και των ριζικών αλλαγών, που έχει φέρει αν θέλεις αυτό που λέμε μνημόνιο ή η ανάγκη πλέον να αλλάξει το δημόσιο και επειδή υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός νέων συναδέλφων στον κλάδο, οι οποίοι έχουν προσόντα, οι οποίοι έχουν αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία και δεν γνώρισαν τον επιθεωρητή, άρα δε φοβούνται να αξιολογηθούν, θεωρώ ότι ή μάλλον έχω βάσιμες ελπίδες ότι θα περπατήσει. [...] ΣΣ 04

Η ομάδα εργασίας του Υπουργείου Παιδείας στην πρότασή της «για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», προβλέπει μια τριετή περίοδο αρχικής εφαρμογής σε όλα τα σχολεία της χώρας. Κατά τη διάρκεια της τριετίας θα πραγματοποιηθεί συστηματική ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας, θα δοκιμαστούν τα εργαλεία και οι μέθοδοι και οι διαδικασίες, θα κρυσταλλωθεί η θεσμική δομή του συστήματος, θα ενσωματωθούν τα θετικά σημεία της κριτικής. Την παραπάνω πρόταση ασπάζονται και αρκετοί σχολικοί σύμβουλοι. Τη θεωρούν μάλιστα απαραίτητη προϋπόθεση γιατί όπως εξηγούν φοβούνται μήπως μία βιαστική εφαρμογή καταλήξει σε αδιέξοδο. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

[...] Είναι αποφασισμένοι. Από την άλλη είναι κοινή ευρωπαϊκή πολιτική. Αυτό που μπορούμε να κάνουμε, είναι με τις εφαρμοστικές διατάξεις να μπορέσουμε να απαλείψουμε τις αδικίες, να ξεκαθαρίσουμε το τοπίο, για να είναι όντως λειτουργική, να μπορέσει να δουλέψει, γιατί έτσι όπως είναι, δεν θα μπορέσει να δουλέψει. Ούτε τα χρονοδιαγράμματα βγαίνουνε, ούτε οι ρούμπρικες θα λειτουργήσουνε, αν δεν είναι σαφέστατες, θα υπάρξουν αδικίες. Αλλά είναι αποφασισμένοι να το τρέξουνε [...] ΣΣ 08

[...] Πιστεύω ότι θα εφαρμοστεί πάντως. Θα έχουμε εφαρμογή. Ε, με κάποιον τρόπο στην αρχή, όσο κι αν εξηγηθούν στην αρχή τα πράγματα, κάνα-δυο χρόνια θα πάμε έτσι με ρυθμιστικές εγκυκλίους μέχρι να πάρουμε ένα βηματισμό. Έτσι πιστεύω, κάτι τέτοιο βλέπω. Αλλά βλέπω ότι θα υπάρξει αξιολόγηση, θα γίνει τελικά [...] ΣΣ 10

[...] Είναι αλήθεια ότι η πολιτεία το θέλει, [...] σας είπα ότι δεν είμαι αρνητική στην αξιολόγηση, φοβάμαι μόνο μην γίνουν πάλι τα πράγματα βιαστικά και πάλι οδηγηθούμε σε αδιέξοδο. Γίνεται κάτω από φοβερή πίεση χρόνου, δύο αξιολογήσεις ταυτόχρονα, αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση και φοβάμαι ότι δεν είμαστε



*ακόμα έτοιμοι Έχω κάποιες αμφιβολίες για τη σωστή εφαρμογή. Εμένα με ενδιαφέρει η σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης γιατί είμαι υπέρ της αξιολόγησης τη σωστή εφαρμογή αυτής. Αξιολόγηση για την αξιολόγηση, όχι. [...] ΣΣ 06*

Ωστόσο, μία σχολική σύμβουλος διαφοροποιείται αισθητά από τις παραπάνω απόψεις και θεωρεί ότι η κοινωνικοοικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια αποτελεί αρνητική συγκυρία για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η ίδια τονίζει εμφατικά:

*[...] Η χώρα μας βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση όπως βλέπετε. Ζούμε διάφορες καταστάσεις που δεν περιμέναμε ότι θα τις ζήσουμε. Ίσως δεν ήταν η καλύτερη συγκυρία για να μπει η αξιολόγηση του εκπ/κού ως προσώπου σ' αυτή τη συγκυρία που ζούμε. [...] ΣΣ 05*

Ένας λιγότερο αισιόδοξος σχολικός σύμβουλος, επηρεασμένος από την γενικότερη πολιτική κατάσταση που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, δηλώνει την αμφιβολία του για την υλοποίηση του θεσμού. Οι συνεχόμενες αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας, συμπαρασύρουν τους Υπουργούς και τους επικεφαλείς των Υπουργείων οι οποίοι χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Για τον λόγο αυτό, κατά την άποψή του, καθίσταται επισφαλής η εφαρμογή της αξιολόγησης για ακόμη μια φορά. Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγισή του:

*[...] ο κάθε υπουργός παιδείας στη χώρα μας μένει στη θέση του κατά μέσο όρο από το '74 και μετά, 540 μέρες. Αν συνοπολογίσετε τους συμβούλους που αλλάζουν κάθε φορά και οι αλλαγές που γίνονται, δεν είμαι καθόλου σίγουρος ότι μπορεί να υλοποιηθεί ή και αν ξεκινήσει η υλοποίησή του ένας μελλοντικός υπουργός παιδείας, μπορεί να το ανατρέψει ή να το αλλάξει και πάλι και κάνουμε πάντα έτσι δύο βήματα μπροστά, δύο πίσω και μένουμε στο ίδιο σημείο συνήθως [...] ΣΣ02*

Τελειώνοντας την κάθε συνέντευξη ρωτήσαμε του σχολικούς συμβούλους αν επιθυμούν να προσθέσουν κάτι σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Οι περισσότεροι διατύπωσαν ευχές για την αίσια έκβαση της περιπέτειας της αξιολόγησης και για την ανάταξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος, προς όφελος των μαθητών. Παραθέτουμε ενδεικτικά τα λεγόμενα δύο σχολικών συμβούλων. Η πρώτη κλείνει με την πεποίθηση ότι η διαδικασία αξιολόγησης θα οδηγήσει τον καθένα να αναλάβει την προσωπική του ευθύνη απέναντι στις υποχρεώσεις που απορρέουν απ' το εργασία του, να ενηλικιωθεί και να γίνει ώριμος επαγγελματίας. Οι καθολικές αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας τη δεδομένη στιγμή, σε κάθε μορφή αξιολόγησης αυτό ακριβώς φανερώνει, την έλλειψη ωριμότητας.

*[...] Εγώ θεωρώ ότι αν βγάλει κάτι αυτή η αξιολόγηση θα είναι ότι θα καταφέρει όλους μας να μας ενηλικιώσει, να γίνουμε ώριμοι επαγγελματίες. Έχουμε να κάνουμε μ` ένα πολύ σοβαρό έργο, πολύ απαιτητικό έργο, δε χωράει καθόλου μα καθόλου ερασιτεχνισμός εδώ. Πρέπει να γίνουμε επαγγελματίες, ο καθένας στη θέση του. [...]* ΣΣ 13

Η δεύτερη αισιοδοξεί, ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος διερχόμενος μέσα απ` τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνει τη δεδομένη στιγμή, θα βρει το δρόμο του προς την πρόοδο και την αλλαγή.

*[...] Ελπίζω απλώς, ακριβώς επειδή βρισκόμαστε μια μεταβατική περίοδο και επειδή πιστεύω στην πρόοδο και στις αλλαγές, είναι η ευκαιρία μας να κάνουμε αλλαγές. Είχαμε τελματώσει, τελματώσει για μακρό χρονικό διάστημα. Είναι ευκαιρία να αλλάξει κάτι, να πάμε λίγο μακρύτερα, λίγο υψηλότερα. Στην αρχή όμως κι αυτό ξέρουμε πως είναι ένα σύμπτωμα της ομοιοπαθητικής, υπάρχει πάντοτε μια ένταση των αρνητικών φαινομένων, μέχρι να υπάρξει βελτίωση. Ας είμαστε αισιόδοξοι και να πιστεύουμε στην πρόοδο. Κάτι θα γίνει. Κάτι θα αλλάξει. Να είμαστε όμως εκεί, παρόντες, στις επάλξεις.*

Και συνεχίζει: «Αυτό που βλέπω είναι ένα βουνό, ένας Γολγοθάς. Έχω κάθε καλή διάθεση να τον ανεβώ, προσδοκώντας την Ανάσταση. Την Ανάσταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αν αυτή η Ανάσταση μπορεί να χαρακτηριστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση να βελτιωθεί, ώστε να είναι αποτελεσματικότερο το σχολείο στην Ελλάδα, ναι, να αφιερώσω ότι χρειάζεται. Σε αυτό προσβλέπουμε όλοι» ΣΣ 08

## **6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση**

### **6.1 Συμπεράσματα**

Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά παρατέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, μας οδηγούν σε αρκετά συμπεράσματα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παρουσίαση των συμπερασμάτων σε σχέση με τα βασικά ερωτήματα και τον γενικό σκοπό της έρευνας, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν ως αξιολογητές, καθώς και την δυνατότητα συμβολής τους στην αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού.

### **6.2 Άξονας I : Θεσμός σχολικού συμβούλου και προσδοκίες εκπαιδευτικών**

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των σχολικών συμβούλων, μπορούμε να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους η εκπαιδευτική κοινότητα επί τριάντα και πλέον έτη αντιδρά στην καθιέρωση οποιουδήποτε μηχανισμού αξιολόγησης. Αρχικά γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση ως θεσμός διοίκησης έχει στιγματιστεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών από τον επιθεωρητισμό και από την αυταρχικότητα που τον συνοδεύει (Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης, 2008: 17). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με την επαναφορά της θα ενεργοποιηθούν σύγχρονοι μηχανισμοί ελέγχου, επιθεωρητικής επίβλεψης και συμμόρφωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 317).

Στις άσχημες μνήμες του επιθεωρητισμού προστίθεται και η γενικότερη τάση αμφισβήτησης ως προς την αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και η δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 5· Κασσωτάκης, 2003). Παρόμοια άποψη διατυπώνουν και οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται κατά της αξιολόγησης (13,22%) στην έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2009: 1), ότι δηλαδή η αξιολόγηση συνδέεται με όρους όπως αναξιοκρατία, έλεγχος, κομματικότητα, σκοπιμότητα. Οι απόψεις αυτές ισχυροποιούνται ακόμη περισσότερο από την έντονη αντίθεση σε κάθε μορφή αξιολόγησης, όπως εκφράζεται από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (ΔΟΕ, 2013· Παμουκτσόγλου, 2003: 67).

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη δυσμενή οικονομική συγκυρία που ταλανίζει τη χώρα μας, επιφορτίζουν τους εκπαιδευτικούς με αγωνία, φόβο και καχυποψία για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Κυρίως συνδέουν την αξιολόγηση με σκοπιμότητες που θα τους κατευθύνουν στην απόλυση, στη διαθεσιμότητα και στην καλύτερη των περιπτώσεων, στη στασιμότητα. Η συγκεκριμένη αντίληψη διαφοροποιείται από τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών που μελετούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών στις εν λόγω έρευνες περιορίζεται σε θέματα όπως η αξιοκρατία, οι διαδικασίες, οι φορείς της αξιολόγησης και δεν συνδέεται με ζητήματα όπως η μονιμότητα ή η απόλυση (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008).

Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της αξιολόγησης, επηρεάζει ανάλογα και τη στάση τους απέναντι στους σχολικούς συμβούλους. Ορισμένοι εξ αυτών επιθυμούν επικοινωνία με το σχολικό σύμβουλο μόνο όταν αντιμετωπίζουν κάποιο σοβαρό πρόβλημα, τον βλέπουν σαν ΕΚΑΒ, και προσδοκούν απ' αυτόν να συντελέσει στην επίλυσή του. Σε ανάλογη διαπίστωση καταλήγει η έρευνα του Π.Ι (2008: 83) όπου οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν το ρόλο του σχολικού συμβούλου «ως πυροσβεστικό» παρά ως παιδαγωγικό-καθοδηγητικό και η έρευνα του Δελώνη (1994: 184) όπου οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι «προτιμούν να μην έχουν κανένα πάνω από το κεφάλι τους». Αντιθέτως μια μερίδα εκπαιδευτικών, προσδοκά από το σχολικό σύμβουλο ανατροφοδότηση, κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη και κυρίως υποστήριξη στα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στη σχολική τους τάξη. Βλέπουν στο πρόσωπο του συμβούλου τον καθοδηγητή που θα τους υποστηρίξει στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, τον εμψυχωτή που θα τους ωθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, τον επιστήμονα που θα τους ενημερώσει για τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία των MacBeath και Swaffield (2005: 249-250) όπου ο σχολικός σύμβουλος ως «κριτικός φίλος» συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό με στόχο τον αναστοχασμό της δράσης του και τη βελτίωση. Κατά τους Ehren και Vischer (2006: 51) επίσης, δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το σύμβουλο για να κατανοήσει ο πρώτος τις πρακτικές και τις δυσκολίες του δεύτερου και να τον υποστηρίξει στο καθημερινό του έργο, ιδιαίτερα όσον αφορά στην εισαγωγή καινοτομιών ή αλλαγών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Οι σχολικοί σύμβουλοι απ' την πλευρά τους θεωρούν υπερβολικές τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην καθιέρωση μηχανισμού αξιολόγησης. Αρχικά

υποστηρίζουν ότι μια ατυχέστατη εφαρμογή της αξιολόγησης από ένα μέρος των επιθεωρητών πριν από τριάντα χρόνια δεν μπορεί να αποτελεί τροχοπέδη μέχρι και σήμερα σε κάθε είδους προσπάθεια για εξέλιξη και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιπλέον θεωρούν ότι δε συντρέχει κανένας λόγος ανησυχίας καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει την ικανότητα και τα προσόντα να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις διαδικασίες αξιολόγησης. Πρόκειται για επαγγελματίες με διευρυμένα προσόντα, υποστηρίζει ο McBeath (2001: 29), που συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπαιδευτικών ημερίδων και συνεδρίων (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2010: 41).

Εξάλλου ένας σχολικός σύμβουλος τονίζει ότι δεν τίθεται θέμα ανησυχίας επί της ουσίας, διότι όπως κάθε πράγμα στη φύση έτσι και η αξιολόγηση θα ακολουθήσει την κανονική κατανομή, σύμφωνα με την οποία το 70% των εκπαιδευτικών είναι επαρκείς, το 15% εξαιρετικοί και μόνο ένα 15% χρήζει περαιτέρω υποστήριξης. Το μικρό αυτό ποσοστό που δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στα καθήκοντά του θα έχει την ευκαιρία μέσω κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων να βελτιώσει ποιοτικά την απόδοσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Everard, & Morris· 1999: 108· Παπασταμάτης, 2001: 59).

Πρέπει, τέλος, να καταστεί σαφές, ότι υπάρχουν ελάχιστες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ψυχικής κυρίως υγείας, οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις και ευθύνες της διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, παραμένουν στην τάξη, πολλές φορές με την ανοχή των ιθυνόντων (Bridges (1992: 164) και προκαλούν βλαβερές συνέπειες στους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, η Πολιτεία θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε να συσταθούν επιτροπές που θα απαρτίζονται από κατάλληλους επιστήμονες, οι οποίοι θα αποφασίζουν την απομάκρυνση τους από την διδακτική πράξη και την απασχόλησή τους σε άλλες δομές, ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνα της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2007), αναγνωρίζουν την ύπαρξη ανάλογων περιπτώσεων στον ευαίσθητο, όπως τον χαρακτηρίζουν, χώρο της εκπαίδευσης και προτείνουν να τους δοθεί η δυνατότητα να εργαστούν κάπου αλλού.

### **6.3 Άξονας II: Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, καθίσταται σαφές ότι οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους θεωρούν απαραίτητη την καθιέρωση μηχανισμού αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως μία διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 12).

Αναφορικά με το περιεχόμενο του Π.Δ 152/13 θεωρείται βελτιωμένη πρόταση σε σχέση με τις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις που έγιναν στο παρελθόν, διότι έχει σχεδιαστεί πάνω σε παιδαγωγικές αρχές με σκοπό την ανάδειξη της ποιοτικής διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών (Ματσαγγούρας κ.α., 2014: 10). Επιπλέον, με βάση τα πεδία και τους τομείς που το απαρτίζουν, περιγράφεται με σαφήνεια το είδος του εκπαιδευτικού που μπορεί να προωθήσει την ποιοτική διδασκαλία. Συγκεκριμένα πρόκειται για τον εκπαιδευτικό που φροντίζει για: (α) τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, (β) τον προσεκτικό σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας, (γ) την αποτελεσματική διεξαγωγή και αξιολόγηση της διδασκαλίας, (δ) τη συνέπεια στις υπηρεσιακές του υποχρεώσεις και (ε) τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 51-85).

Εντούτοις, κατά την άποψη των σχολικών συμβούλων, τα οριζόμενα στο εν λόγω Π.Δ, επιδέχονται βελτιώσεις και αλλαγές, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και το αίσθημα δικαιοσύνης των αξιολογικών διαδικασιών. Θεωρούν ότι πρόκειται για ένα πλαίσιο αρκετά απαιτητικό και περίπλοκο στην εφαρμογή του. Την προσοχή τους στρέφουν κυρίως στη σαφή διατύπωση και ακρίβεια των κριτηρίων, ώστε όπως οι Ξωχέλλης (1986: 530) και Κασσωτάκης (2003: 4) τονίζουν, να μην ελλοχεύει ο κίνδυνος υποκειμενικής προσέγγισης από μέρος των αξιολογητών.

Επιπλέον, θετικά σχολιάζεται από τους σχολικούς συμβούλους το γεγονός ότι μέσω της αξιολόγησης θα δημιουργηθεί μία δεξαμενή απ' όπου θα αντλούνται οι εκπαιδευτικοί που θα διεκδικούν θέσεις ευθύνης. Ενστερνίζονται στο σημείο αυτό την αντίληψη του Κουτούζη (1999: 121), σύμφωνα με την οποία η «αξιολόγηση λειτουργεί ως μέσο και παράλληλα ως τρόπος εντοπισμού όλων όσων διαθέτουν τις δυνατότητες να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους από θέσεις διοικητικές ή συμβουλευτικές». Παρόμοια είναι και η άποψη των διευθυντών στην έρευνα του

Γκανάκα (2006: 176-180), όπου τονίζεται ιδιαίτερα το αίτημα αξιοκρατικής επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, απαλλαγμένης από κάθε κομματική επιρροή.

Η πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων της έρευνας, αποδέχεται την άποψη του Ματσαγγούρα και των συνεργατών του (2014: 6), σύμφωνα με την οποία η αξιολογική διαδικασία «δε μπορεί να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα». Αντίθετα θα πρέπει να εστιάζει μόνο στην παδαγωγική-αναπτυξιακή διάστασή της, που ως συνέπεια θα έχει την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 31· Παρασκευόπουλος, 2004: 118). Ισχυρίζονται μάλιστα, ότι η ποσοτική αξιολόγηση που ταυτίζεται με τη μέτρηση μέσω της βαθμολογίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124), θα δημιουργήσει προβλήματα, καθώς θα αυξήσει τον ανταγωνισμό και την ανασφάλεια των εργαζομένων.

Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι θα πρέπει να υπάρχει εξίσωση όλων των εκπαιδευτικών στην ίδια κατηγορία, όπως παρατηρείται σήμερα. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης εξάλλου, δίνεται η δυνατότητα ποιοτικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών με βάση τις δεξιότητες και τα προσόντα που διαθέτουν και την κατάταξή τους σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς. Από τη διαδικασία αυτή εντοπίζονται οι δυνατότητες και τα αδύνατα σημεία του αξιολογούμενου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 124) και λειτουργεί ως κίνητρο που τους κινητοποιεί να αναλάβουν δράσεις, με σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης διδασκαλίας και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Κουτούζης, 1999: 176).

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι διαφοροποιούνται μερικώς από την παραπάνω αντίληψη, καθώς υποστηρίζουν ότι ο *χώρος της εκπαίδευσης δε μπορεί να λειτουργήσει, κάνοντας διακρίσεις και δημιουργώντας ταχύτητες μεταξύ των εκπαιδευτικών*. Επισημαίνουν ακόμη τους κινδύνους που ενέχει η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς, κυρίως στις μικρές κοινωνίες που όλα δημοσιοποιούνται. Ιδιαίτερα τονίζεται η δυσμενής θέση, στην οποία θα βρεθούν οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν αρνητικές αξιολογήσεις, καθώς θα αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συναδέλφους του και κυρίως απέναντι στους γονείς των μαθητών τους. Κάτω από αυτή την πίεση και με το φόβο της κατακραυγής των γονέων, υπάρχει η πιθανότητα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν να απομακρυνθούν από τον τόπο συμφερόντων τους, με σκοπό να ξεπεράσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Όσο αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σχολιάζεται θετικά από τους περισσότερους σχολικούς συμβούλους, καθώς υποστηρίζουν ότι λειτουργεί ως ένα ισχυρό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά δημιουργεί και αίσθημα δικαιοσύνης σ' αυτούς που προσπαθούν περισσότερο. Επιβεβαιώνεται στο σημείο αυτό τη θεωρία περί «κλιμάκων ανέλιξης» των Hoy και Miskel (2001), σύμφωνα με την οποία ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο με το αντίστοιχο σύστημα ανέλιξης και προαγωγών. Μία εκ των παραμέτρων της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κίνητρα να βελτιώσουν την απόδοσή τους, όταν έχουν τις ικανότητες και τα προσόντα κι όταν γνωρίζουν ότι θα υπάρξει ανάλογη αμοιβή για την επιτυχία τους.

Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η αντίληψη του Πασιαρδή και των συνεργατών του (2005: 81) σύμφωνα με την οποία, στον εκπαιδευτικό που ανταποκρίνεται στους στόχους και τις προσδοκίες του συστήματος πρέπει να δοθεί ανάλογη αμοιβή (μισθολογική ή βαθμολογική ή και τα δύο), ενώ στην αντίθετη περίπτωση πρέπει να αναθεωρηθεί η σχέση του με την υπηρεσία. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η άποψη του Ψαχαρόπουλου (2003: 125), ο οποίος υποστηρίζει ότι για να έχει νόημα η αξιολογική διαδικασία, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προάγεται και να απολαμβάνει μισθολογικά κίνητρα, έτσι ώστε να επιδιώκει την αναβάθμιση του διδακτικού του έργου και την επαγγελματική του εξέλιξη. Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό σχολικών συμβούλων διαφοροποιείται αισθητά από την παραπάνω αντίληψη και υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία παιδαγωγική και επιστημονική λειτουργία και σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να έχει αρνητικές συνέπειες, όπως είναι η καθήλωση στον ίδιο βαθμό ή στον ίδιο μισθό.

Τέλος, όλοι ανεξαιρέτως οι σχολικοί σύμβουλοι, συγκλίνουν στην άποψη ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοστώσεις, αποτελεί το σημαντικότερο πρόβλημα του εν λόγω θεσμικού πλαισίου, διότι ενέχει την πιθανότητα να προκαλέσει αδικίες σ' ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών. Υιοθετούν στο σημείο αυτό την πρόταση της ομάδα εργασίας του ΥΠΑΙΘΠΑ (2012: 41) που έγραψε την πρόταση «για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» και προτείνουν τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τις διατάξεις του άρθρου 7 του Ν. 4024/11 «περί βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης των δημοσίων υπαλλήλων». Παρόμοια άποψη εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Αθανασίου και Γεωργούση (2006: 11-22) και Πίου (2012), όπου το



μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δηλώνει την αντίθεσή του στη σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοστώσεις.

Ο προβληματισμός των σχολικών συμβούλων γίνεται ακόμη μεγαλύτερος διότι αντιλαμβάνονται την αδικία που προκαλείται, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι ποσοστώσεις εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τις κοινωνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες των σχολείων στα οποία εργάζονται. Για τον λόγο αυτό ένας σχολικός σύμβουλος προτείνει την εκδοχή οι ποσοστώσεις να αφεθούν στο σώμα των αξιολογητών σε επίπεδο νομού, οι οποίοι με βάση το νομοσχέδιο θα θέτουν τα κριτήρια για την κατάταξη των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες, απ' όπου στη συνέχεια θα προκύπτουν και οι ποσοστώσεις.

#### **6.4 Άξονας III: Εφαρμογή και εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης**

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους σχολικούς συμβούλους προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις πεποιθήσεις τους, σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης και τη δυνατότητα συμβολής των ίδιων στην επίλυσή τους. Οι έννοιες κουλτούρα αξιολόγησης, κλίμα εμπιστοσύνης, αίσθημα ασφάλειας και αυτοαξιολόγηση αναδείχτηκαν από τη συζήτηση μαζί τους, ως κυρίαρχες αξίες που μπορεί να επιδράσουν θετικά στην εδραίωση μηχανισμού αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Εξάλλου συμφωνούν με την άποψη των Strong και Tucker (2003: 9) ότι ο σχολικός σύμβουλος με τη διττή του ιδιότητα, αυτής του συναδέλφου που γνωρίζει εκ των έσω τα εκπαιδευτικά θέματα και τις δυσκολίες και του αξιολογητή με τις επιστημονικές του γνώσεις, μπορεί να συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην αξιολογική διαδικασία.

Αρχικά γίνεται σαφές ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε διαδικασίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία απουσιάζει εντελώς από την εκπαιδευτική κοινότητα. Για τον λόγο αυτό οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν, ότι πρέπει να αξιοποιηθεί η ήδη υπάρχουσα εμπειρία των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζει η McBeath, οι εκπαιδευτικοί «είναι φύσει αξιολογητές», αφού από την πρώτη μέρα αξιολογούν τους μαθητές τους στο σχολείο. Επιπλέον οι περισσότεροι, προβαίνουν στην άτυπη αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου και «στέκονται αυτοκριτικά και με βαθύ προβληματισμό απέναντι σε όσα έχουν πρακτικά εφαρμόσει» προκειμένου να σχεδιάσουν τις

επόμενες διδασκαλίες τους. (όπ. αν., 2001: 31). Με βάση αυτή την εμπειρία θα ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ τους με στόχο την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης.

Επιπροσθέτως οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα εργαζομένων που δεν φοβούνται να υποστούν οποιοδήποτε είδος κριτικής όσον αφορά τη δουλειά τους και μέσω αυτού να δώσουν το στίγμα για να αποκτήσουν ανάλογη στάση και οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να γίνει συνείδηση στους εκπαιδευτικούς, ότι η αξιολόγηση είναι μία διεργασία που μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη (MacBeath & Swaffield, 2005: 249-250), καθώς επίσης, ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι η τιμωρία των εκπαιδευτικών (Ψαχαρόπουλος, 2003: σ. 127).

Ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθυσά του (Μαυρογιώργος, 1999: 145), είναι επίσης μια τακτική που δυσχεραίνει την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης. Οι σχολικοί σύμβουλοι συμφωνούν με τις απόψεις της Ανθοπούλου (1999: 207), η οποία τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ως παραβίαση του απορρήτου την παρουσία «τρίτου» στην τάξη και του Παπαχρήστου (2001: 52), ο οποίος αναφέρει ότι η συγκεκριμένη νοοτροπία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σ' ένα «ιδιωτισμό». Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ως ιδιοκτήτες της τάξης τους και απομονώνονται στις στερεότυπες απόψεις τους για παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, γεγονός που τους οδηγεί σε μια παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας.

Στον αντίποδα αυτής της πρακτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι προτείνουν, το άνοιγμα των τάξεων και την παρακολούθηση διδασκαλιών συναδέλφων. Συμμερίζονται στο σημείο αυτό την αντίληψη της McBeath (2001: 31-32), ότι η αξιολόγηση δασκάλων για δασκάλους, είναι μια συνεχόμενη και σε βάθος διερεύνηση της τέχνης και της επιστήμης της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να αποδέχεται τα ευρήματα που βλέπουν και άλλες πλευρές από άλλες οπτικές.

Η αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες της αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθεί, όπως επισημαίνει ένας σχολικός σύμβουλος, μέσω της ριζικής αναδόμησης του συστήματος παραγωγής των εκπαιδευτικών. Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από την Αθανασούλα-Ρέππα (2005: 53), η οποία υποστηρίζει ότι ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με γνωστικά αντικείμενα και δράσεις που αφορούν

τη διοίκηση και την αξιολόγηση, θα εισαγάγει από νωρίς τους εκπαιδευτικούς σε νοοτροπίες και στάσεις θετικές προς την αξιολόγηση. Τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων προβάλλουν ως αίτημα και οι εκπαιδευτικοί που διάκεινται θετικά προς την αξιολόγηση, στην έρευνα των Ανδρεαδάκη-Μαγγόπουλου (2006).

Αναφορικά με το κλίμα εμπιστοσύνης που είχε εδραιωθεί τα τελευταία χρόνια μετά από σκληρή δουλειά μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων, οι τελευταίοι δηλώνουν την απογοήτευσή τους, καθώς έχει διαταραχθεί επικίνδυνα μετά τη ψήφιση του νέου θεσμικού πλαισίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι επιφυλακτικοί απέναντι τους και συχνά, να παρουσιάζουν αλλοιωμένη εικόνα για τα τεκταινόμενα μέσα στις σχολικές αίθουσες. Πρόθεσή τους είναι να μην γνωστοποιήσουν τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν, από φόβο ότι θα λάβουν αρνητική κριτική από τους αξιολογητές (σχολικούς συμβούλους, διευθυντές). Οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους, αναγνωρίζοντας τους κινδύνους που ενέχει αυτή η εξέλιξη για τους μαθητές, θεωρούν επιτακτική ανάγκη την αποκατάσταση του κλίματος εμπιστοσύνης.

Εξάλλου οι σχέσεις σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών προϋπήρχαν του θεσμικού πλαισίου, καθώς τα προηγούμενα χρόνια μοιράζονταν μεταξύ τους κοινές εμπειρίες, κοινές προσπάθειες, κοινά βιώματα. Με βάση λοιπόν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, μπορεί να αναδειχτεί ο υποστηρικτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου που πορεύεται μαζί με τον εκπαιδευτικό «σα συνεργάτης και όχι σα κριτής» (Φράγκος, 1985: 260), απέναντι στις πρακτικές δυσκολίες που καθημερινά αντιμετωπίζει (Ehren & Vischer, 2006: 54). Μπορεί να αναδειχτεί, επίσης, ο καθοδηγητικός - επιστημονικός του ρόλος, αφού θα παρέχει κατάλληλη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία γόνιμης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, ευνοϊκής για τη μάθηση (Ρες, 2007). Μ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα συνειδητοποιήσει ότι το ζητούμενο δεν είναι η κρίση ή ο βαθμός, αλλά η βελτίωση του διδακτικού του έργου, διότι θα πειστεί ότι η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο μάθησης, αφού ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό σκοπό τη βελτίωσή της (Rogers, 1988: 294).

Η προαξιολογική φάση, επίσης, που προβλέπεται από το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο, είναι, μια καλή ευκαιρία που μπορούν να αξιοποιήσουν οι σχολικοί σύμβουλοι προκειμένου μέσα από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, να χτιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης, να αρθούν επιφυλάξεις και να διαψευστούν λανθασμένα

στερεότυπα. Κατά τη διαδικασία αυτή υπάρχει η δυνατότητα να διευκρινιστούν πλήρως τα τυπικά (π.χ ώρα, μέρα, μάθημα) και τα ουσιαστικά θέματα (π.χ. ιδιαίτερη εστίαση, συμπληρωματικά στοιχεία που μπορεί να ζητηθούν ως βοηθητικά τεκμήρια για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας), ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι πλήρως ενημερωμένος για τις διαδικασίες στις οποίες πρόκειται να υποβληθεί (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012: 35).

Όσο αφορά το αίσθημα ασφαλείας που έχει κλονιστεί στους εκπαιδευτικούς μπροστά στο ενδεχόμενο της αξιολόγησής τους, οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά, μία σειρά από σεμινάρια που προτίθενται να παρέχουν, εφόσον τους ζητηθεί απ' αυτούς. Θα τους δοθεί έτσι η δυνατότητα να τους εξηγήσουν τα άρθρα του θεσμικού πλαισίου που σχετίζονται με την αξιολόγηση και να αποσαφηνίσουν τα σημεία εκείνα που τους δημιουργούν ανασφάλεια. Επιβεβαιώνεται στο σημείο αυτό η άποψη του Δημητρόπουλου (2007: 147-151), ο οποίος υποστηρίζει ότι ένας αξιολογητής για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ιδιαίτερου αυτού ρόλου, πρέπει να έχει την ικανότητα να περιγράφει με σαφήνεια το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η αξιολόγηση, να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες των αξιολογούμενων και να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για όλα τα ζητήματα της αξιολόγησης.

Το αρνητικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα, σχετικά με την εμπιστοσύνη της στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου και στη δυνατότητα του να αξιολογεί αντικειμενικά και αμερόληπτα τους εκπαιδευτικούς, καταγράφεται στην έρευνα του Κόπτη (2006), στην οποία οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 60,4% δηλώνουν πως δε δέχονται ότι ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά και αξιοκρατικά. Αυτή την άποψη καλούνται να ανατρέψουν οι σχολικοί σύμβουλοι στην παρούσα συγκυρία, προκειμένου να εμπνεύσουν ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και να ελαχιστοποιήσουν τις αντιδράσεις τους, αναφορικά με την υλοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης.

Για τον σκοπό αυτό πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σ' ένα πλαίσιο αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, όπου ο πρώτος θα λειτουργεί ως καθρέφτης, μέσα στον οποίο ο δεύτερος θα εντοπίζει τις αδυναμίες και τα λάθη του και με κοινή συνεργασία θα τα διορθώνουν. Στην περίπτωση αυτή ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο και κριτικό φίλο και στέκεται στο πλευρό του εκπαιδευτικού αρωγός και σύμμαχος σε κάθε του προσπάθεια (Holden, 1997· McBeath & Swaffield, 2005: 239).

Χαρακτηριστικά κριτήρια όπως, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η ισότητα πρέπει να διέπουν τις μεταξύ τους σχέσεις, με σκοπό τη διενέργεια αξιόπιστης, αντικειμενικής αξιολόγησης (Παμουκτσόγλου, 2003: 97).

Επιπλέον τονίζουν ότι ο αξιολογητής είναι αυτός που θα εγγυηθεί το κύρος και την αξιοπιστία της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 151), και θα εμπνεύσει ασφάλεια στους αξιολογούμενους. Για τον λόγο αυτό οφείλει να είναι αμερόληπτος (Ξωχέλλης, 1986: 53), να διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση (Κασσωτάκης, 2003: 7) και να διακρίνεται για την ουδετερότητά του απέναντι στο αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2007: 151). Η άποψή τους ταυτίζεται με την αντίληψη που εκφράζεται και από τους σχολικούς συμβούλους στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 112), σύμφωνα με τους οποίους ο αξιολογητής θα πρέπει να έχει πολλές γνώσεις για το αντικείμενο της αξιολόγησης και να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να αξιολογεί με περίσκεψη, αντικειμενικότητα και κατανόηση σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της λειτουργίας του σχολείου και των συνθηκών διδασκαλίας.

Η σπουδαιότητα του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αναδεικνύεται ομόφωνα και από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες στην έρευνα ως ένα λαμπρό εργαλείο, που θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, κλίματος εμπιστοσύνης και αισθήματος ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να προηγηθεί της ατομικής αξιολόγησης και να λειτουργήσει σαν ένας χρόνος ωρίμανσης που θα έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν και να εισαχθούν ομαλά στις αξιολογικές διαδικασίες. Παρόμοια άποψη εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2007), οι οποίοι προτείνουν την άμεση εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, σε συνεργασία με τον διευθυντή ή το σχολικό σύμβουλο, σαν ένα εργαλείο βελτίωσης, που όχι μόνο θα είναι αποτελεσματικό, αλλά θα προκαλέσει και λιγότερους κραδασμούς.

Ταυτόχρονα, οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι δεν είναι δυνατό να αξιολογούμε μεμονωμένα τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού και να αγνοούμε όλους τους άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διότι κατά την αξιολόγηση επιβάλλεται η ταυτόχρονη συνεξέταση όλων των παραμέτρων της σχολικής τάξης (Apple, 2002: 157). Δεν πρέπει να περιορίζεται στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών τους μεθόδων, ούτε να επικεντρώνεται στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας, αλλά να αποσκοπεί στην καλύτερη

θεώρηση όλου του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Συμφωνούν, επομένως, με την άποψη των Creemers και Kyriakides (2008), ότι πρέπει να αξιολογούνται όλοι οι έμπυχοι και άμπυχοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και η διαδικασία και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων. Κατά τη διαδικασία αυτή, στο κέντρο της αξιολόγησης βρίσκεται ο αξιολογούμενος, ο οποίος μετέχει του αξιολογικού έργου, μέσω της αυτοαξιολόγησης του και του οποίου συνήθως περιγράφονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία.

Με άλλα λόγια, προτείνουν την ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, η οποία συνάδει περισσότερο με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, δηλαδή με την αξιολόγηση όλων των συντελεστών και λιγότερο με αποσπασματικές διαδικασίες αξιολόγησης μεμονωμένων συντελεστών (π.χ. του εκπαιδευτικού) (Κατσαρός, 2008: 137· Ζαβλανός, 2003). Αποδέχονται, επίσης, την αντίληψη των Κατσαρού και Δεδούλη (2008: 175) που υποστηρίζουν ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα: (α) να αναπτύξουν συνεργασίες με άλλους συναδέλφους, (β) να συμμετέχουν προσωπικά στις διαδικασίες αξιολόγησής τους και (γ) αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δράσεις και ευθύνες για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Ένας σχολικός σύμβουλος μάλιστα επεκτείνει την παραπάνω άποψη και επισημαίνει ότι *«αν υπήρχε ένα καλό σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπ/κού έργου της σχολικής μονάδας, συνιστώσα του οποίου είναι και ο ίδιος ο εκπ/κός, δε θα χρειαζότανε η ατομική αξιολόγηση του εκπ/κού ως ξεχωριστή διαδικασία»*. Θα ήταν ενταγμένη στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και θα εξυπηρετούσε ένα και μόνο σκοπό, τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2010: 6).

Τέλος, μία σχολική σύμβουλος θεωρεί ότι μέσω της αυτοαξιολόγησης, δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να αυτονομηθεί και να αποκτήσει ταυτότητα. Συγκλίνει στο σημείο αυτό με την αντίληψη της Αθανασούλα-Ρέππα (2005: 53), σύμφωνα με την οποία το μπόλιασμα των εκπαιδευτικών από νωρίς με νέες ιδέες για την εκπαιδευτική ζωή, θα δώσει το έναυσμα για την υιοθέτηση νέων στάσεων στο σχολείο τους, όπου θα μπορούν να αναπτύξουν εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους και να διαχειρίζονται με τον καλύτερο τρόπο τη σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας.

## 6.5 Άξονας IV: Σχολικοί σύμβουλοι ως αξιολογητές

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη με τους σχολικούς συμβούλους επιτρέπει να σκιαγραφήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον θεσμικό τους ρόλο ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Αρχικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται το σχολικό σύμβουλο ως αξιολογητή. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και μια σειρά από έρευνες προηγούμενων ετών σχετικές με το θέμα, όπου οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί στην αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο. (Ζουγανέλη κ σ., 2007· Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005). Βέβαια, όλα αυτά τα χρόνια οι νόμοι που ψηφίζονταν έμεναν ανενεργοί και το ζήτημα της αξιολόγησης παρέμενε σε θεωρητικό επίπεδο. Από τη στιγμή, όμως, που η Πολιτεία κατέστησε σαφές κυρίως μέσω του σχετικού προεδρικού διατάγματος και των αντίστοιχων σεμιναρίων, ότι είναι αποφασισμένη να υλοποιήσει την αξιολόγηση, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκε.

Οι σύμβουλοι εισπράττουν ψυχρότητα, εχθρική διάθεση, επιθετικότητα που φτάνει μέχρι και του σημείου να ζητηθεί η παραίτηση από τη θέση τους, όπως ανέφεραν δύο εξ αυτών. Βλέπω «σκοτεινά μάτια», σημειώνει μία σχολική σύμβουλος μεταφράζοντας τα παραγλωσσικά σημεία του σώματος, που της αποκαλύπτουν τι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί. Παρόμοια είναι και η αντίδραση των εκπαιδευτικών στην έρευνα του Γιοκαρίνη (2010), οι οποίοι αναφέρουν ότι δεν επιθυμούν την παρουσία του σχολικού συμβούλου στην τάξη τους, αν πρόκειται να τους αξιολογήσει.

Κατά την άποψη των σχολικών συμβούλων οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του αξιολογητή σαν ένα δεύτερο ξεχωριστό ρόλο, που επισκιάζει τον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό τους ρόλο. Τον αντιμετωπίζουν πια ως αξιολογητή παρά ως σύμβουλο, κι αυτό δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις τους. Πλέον, κάθε τους πρόταση συνδέεται με την αξιολόγηση και κάθε τους προσπάθεια για επιμόρφωση και καθοδήγηση στο διδακτικό τους έργο πέφτει στο κενό. Στο ίδιο πνεύμα και τα πορίσματα των ερευνών που έγιναν από τους Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλο, (2005) και από την Παμουκτσόγλου (2003), όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν το σχολικό σύμβουλο σε ρόλο επιστημονικό-καθοδηγητικό κι όχι σε ρόλο αξιολογητή.

Αλλά και οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους, βιώνουν άγχος και

ανησυχία για τις αλλαγές που τους επιβάλλει ο νέος τους ρόλος. Εκφράζουν την απογοήτευσή τους, γιατί μέσα σε λίγους μήνες αντιστράφηκε η σχέση αποδοχής και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, που τα προηγούμενα χρόνια μοιράζονταν με τους εκπαιδευτικούς. Εκτιμούν και οι ίδιοι ότι ο ρόλος του αξιολογητή θα λειτουργήσει εις βάρος του βασικού τους όπως τονίζουν ρόλου, του παιδαγωγικού-καθοδηγητικού. Εκδηλώνουν την επιφύλαξή τους για τις επιπτώσεις που θα έχει η αξιολόγηση στους αξιολογούμενους, τη στιγμή μάλιστα που η πολιτεία δεν έχει ξεκαθαρίσει εντελώς τις προθέσεις της, ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που θα τύχουν αρνητικής αξιολόγησης. Αισθάνονται άβολα καθώς γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση τους θα γίνει αιτία να καθηλωθούν κάποιοι εκπαιδευτικοί στον ίδιο μισθό, σε μια δύσκολη οικονομικά συγκυρία για τους περισσότερους από αυτούς.

Επιπλέον, νιώθουν μεγάλη πίεση διότι από τη μια μεριά η πολιτεία ζητά από αυτούς πολλά, χωρίς να τους παρέχει τις ανάλογες διευκολύνσεις και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από αυτούς την καλύτερη αξιολόγηση χωρίς πολλές φορές να πληρούν τις προϋποθέσεις. Τέλος, ο τεράστιος όγκος δουλειάς σε συνάρτηση με τον περιορισμένο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, εις βάρος συνήθως της προσωπική τους ζωής, αποτελούν μερικά από τα βασικά ζητήματα που απασχολούν τους σχολικούς συμβούλους εν όψει της εφαρμογής διαδικασιών αξιολόγησης. Σχετικά με τα παραπάνω η Κουλουμπαρίτση (2007: 46) αναφέρει πως ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να συναντήσει στην άσκηση των καθηκόντων του, προβλήματα που μερικές φορές μοιάζουν «ανυπέρβλητα και αποκαρδιωτικά».

Στη συνέχεια οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν μια σειρά εγγενών προβλημάτων, τα οποία κατά την εκτίμησή τους αναστέλλουν ή παρεμποδίζουν την αποτελεσματική διεκπεραίωση των διαδικασιών αξιολόγησης. Αρχικά πρέπει να διευθετηθούν ζητήματα που αφορούν την οργάνωση του γραφείου τους, καθώς ήδη από τη δημιουργία του θεσμού δεν έχουν λυθεί θέματα που αφορούν τη στέγαση, τον εξοπλισμό με υλικοτεχνική υποδομή και τη γραμματειακή υποστήριξη. Ως ζήτημα μείζονος σημασίας χαρακτηρίστηκε το παραπάνω αίτημα και από την ομάδα εργασίας του Υπουργείου Παιδείας που εκπόνησε την πρόταση «για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012: 16-17).

Το συγκεκριμένο πρόβλημα καθίσταται ακόμη εντονότερο εν όψει της αξιολόγησης, καθώς τονίζονται δύο βασικά προβλήματα, ο κατάλληλος χώρος για την αρχειοθέτηση των σχετικών εγγράφων που θα συγκεντρωθούν (π.χ προσωπικοί φάκελοι) και η στελέχωση του γραφείου με πρόσωπα που θα απολαμβάνουν της



εμπιστοσύνης τους και θα διακρίνονται για την εχεμύθειά τους. Τονίζουν μάλιστα ότι η γραμματειακή υποστήριξη πρέπει να είναι ανάλογη με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχει υπό την επίβλεψή του ο κάθε σχολικός σύμβουλος. Παρόμοια αιτήματα έχει απευθύνει επανειλημμένα η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων, στον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας, χωρίς όμως να λάβει ιδιαίτερη ανταπόκριση (ΠΕΣΣ, 2005· ΠΕΣΣ, 2008· ΠΕΣΣ, 2009).

Τα απαραίτητα κονδύλια για την κάλυψη των εξόδων τους, ειδικά όσο αφορά τις μετακινήσεις τους προς τα σχολεία, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα τους συμμετέχοντες στην έρευνα., καθώς παρατηρείται το φαινόμενο να εξαντλούνται πολύ γρήγορα οι διαθέσιμοι πόροι και να μεταβαίνουν στα σχολεία με δικά τους έξοδα. Για έλλειψη αυτοτελών πόρων σε επίπεδο περιφέρειας κάνει λόγο ο Σαλτέρης (2005), ενώ την ανάγκη αύξησης των οδοιπορικών εξόδων, επισημαίνουν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117). Παρόμοια αιτήματα απευθύνει με επιστολή της η ΠΕΣΣ προς τον Υπουργό Παιδείας, τονίζοντας επιπλέον την ανάγκη κάλυψης των δαπανών για τη διοργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των λειτουργικών εξόδων του γραφείου τους (ΠΕΣΣ, 2008· ΠΕΣΣ, 2009).

Επιπλέον οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρονται στο μεγάλο όγκο των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την εποπτεία τους, που σε συνδυασμό με τις μεγάλες αποστάσεις που υπάρχουν στις περιφέρειές τους, δυσχεραίνουν την τακτική επαφή μαζί τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι σχολικοί σύμβουλοι και στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117), αλλά και στην έρευνα του Π.Ι (2008: 83). Το αίτημά τους για ανακατανομή των εκπαιδευτικών περιφερειών, την μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών ανά σύμβουλο και συνεπώς την αύξηση των θέσεων τους, είναι κάτι που πρέπει να λάβει σοβαρά η πολιτεία εν όψει της υλοποίησης του θεσμού της αξιολόγησης.

Ένα ακόμη αίτημα που πρέπει να ληφθεί υπόψη από την πολιτεία είναι η διασαφήνιση των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων σε σχέση με τους άλλους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, ΚΕΔΔΥ κ.τ.λ.), ώστε οι ρόλοι τους να είναι διακριτοί και να μην επικαλύπτονται. Στο «ασαφές των θεσμικών ρυθμίσεων» οφείλεται σύμφωνα με τους σχολικούς συμβούλους στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 118) η δυσκολία συνεννόησης με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης. Το αίτημα για τη διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου λειτουργίας του σχολικού συμβούλου,

εκφράζεται και από το συνδικαλιστικό τους όργανο την ΠΕΣΣ, προκειμένου να αποσοβηθούν φαινόμενα κακής συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους φορείς (ΠΕΣΣ, 2008: 2).

Οι σχολικοί σύμβουλοι εκτιμούν επίσης, ότι καλό θα ήταν οι αξιολογικές διαδικασίες να ξεκινήσουν από τη δική τους αξιολόγηση, ώστε να διασφαλίσουν μία θέση που να έχει μονιμότητα και συνέχεια. Οι αξιολογητές των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι μόνιμοι υποστηρίζουν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 110), προτείνουν μάλιστα την μονιμοποίηση μετά τη δεύτερη επιλογή ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση του θεσμού. Μ' αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η απρόσκοπτη λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας και οι αξιολογητές έχουν στη διάθεσή τους μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους αφού δε θα χρειάζεται κάθε τέσσερα χρόνια να αλλάζουν περιοχή.

Ένα, επίσης, λεπτό ζήτημα στο οποίο στρέφουν την προσοχή τους οι σχολικοί σύμβουλοι είναι η νομική κατοχύρωση και κάλυψη των ενεργειών τους, σε ενδεχόμενα προβλήματα που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών. Η Πολιτεία, δια του Υπουργείου Παιδείας, οφείλει να προβεί στην κάλυψη των ενεργειών τους από νομικής πλευράς, ώστε να είναι σε θέση απρόσκοπτα να επιτελέσουν τα καθήκοντά τους. Το Υπουργείο Παιδείας οφείλει ακόμη, να ολοκληρώσει όλα τα απαραίτητα έντυπα και τις εφαρμοστικές διατάξεις που τελούν σε εκκρεμότητα, προκειμένου οι αξιολογητές να έχουν στη διάθεσή τους το πλήρες υλικό που καλούνται να χρησιμοποιήσουν (π.χ. κλείδες παρατήρησης), καθώς και τη σχετική ενημέρωση, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αξιολόγησης, προκειμένου να μην αμφισβητείται το κύρος των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005: 54).

Η επαρκής επιμόρφωση των ίδιων σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι ένα από τα ζητήματα που απασχολεί έντονα τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Συμμερίζονται την άποψη του Πασιαρδή και των συνεργατών του (2005: 362), ότι δηλαδή οι επιφορτισμένοι με το δύσκολο έργο της αξιολόγησης πρέπει να επιμορφωθούν σε θέματα, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, η επιτυχής επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, η άσκηση καθοδήγησης και η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πρέπει ακόμη να κατέχουν πλούσιο ρεπερτόριο μοντέλων ή θεωριών σχετικών με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά για τη παρατήρηση της

διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Πρέπει, επίσης, ο αξιολογητής να είναι έμπειρος και επιμορφωμένος, με υψηλού επιπέδου επαγγελματική ειδημοσύνη (professional expertise) και επαγγελματική διάκριση (professional descretion), που του διασφαλίζουν αντίστοιχα την αρμοδιότητα και την ικανότητα να αντιλαμβάνεται λεπτές διαφορές σε πολύπλοκες καταστάσεις και να αποφαίνεται ορθά, ανάλογα με τις περιπτώσεις (Ματσαγούρας κ.α., 2014: 55-56).

Η ανάγκη για τη συνεχή επιμόρφωση τους αναδεικνύεται και από τους σχολικούς συμβούλους στην έρευνα του Δελώνη (1994), ενώ στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003: 117) αιτούνται την ίδρυση και λειτουργία Σχολής Στελεχών Εκπαίδευσης, όπου θα φοιτούν όσοι επιθυμούν να γίνουν στελέχη εκπαίδευσης και θα επιμορφώνονται μετά την επιλογή τους. Επιπλέον το τριήμερο σεμινάριο, που πραγματοποίησε το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, διέψευσε τις προσδοκίες των σχολικών συμβούλων, αφού περιορίστηκε σε θέματα που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο, τα οποία ήδη οι περισσότεροι είχαν μελετήσει. Οι ίδιοι τόνισαν την ανάγκη βιωματικής προσέγγισης του θέματος και ζήτησαν την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης για την όσο το δυνατό πληρέστερη ενημέρωσή τους.

Οι έξι από τους δεκαπέντε σχολικούς συμβούλους στην έρευνα κατέθεσαν την πρόταση να επιλαμβάνεται της αξιολόγησης τριμελής επιτροπή και όχι μονοπρόσωπο όργανο. Όπως τονίζουν, οι ίδιοι υφίστανται μεγάλη ψυχική πίεση όταν γνωρίζουν ότι καλούνται να κρίνουν το επαγγελματικό μέλλον ενός ανθρώπου, ενώ στην περίπτωση επιτροπής αποφεύγεται η πιθανότητα υποκειμενικής κρίσης και διασφαλίζεται δικαιότερο αποτέλεσμα. Στην πιθανότητα μάλιστα, η επιτροπή αυτή να απαρτίζεται από τρεις σχολικούς συμβούλους, θα τους δημιουργούσε ασφάλεια, γιατί όπως υποστηρίζουν, η κρίση όταν γίνεται από ομοιόβαθμα άτομα είναι πιο αντικειμενική και αμερόληπτη. Την ίδια αντίληψη εκφράζουν και οι Σολομών (1999), Παπασταμάτης (2001: 60) και Κασσωτάκης (1992: 66) ότι δηλαδή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα είναι αντικειμενικότερη αν γίνεται από ομάδες αξιολογητών, τα μέλη των οποίων θα προέρχονται τόσο από επαγγελματίες αξιολογητές, όσο κι από εκπαιδευτικούς της πράξης. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι σχολικοί σύμβουλοι σε παλαιότερες έρευνες δεν έχουν διατυπώσει παρόμοια άποψη.

Από μία σχολική σύμβουλο διατυπώθηκε η πρόταση, η αξιολόγηση να διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή και οι ίδιοι να αναλαμβάνουν στη συνέχεια το κομμάτι της επιμόρφωσης. Την ίδια άποψη εξέφρασε και ένας σχολικός σύμβουλος

στην έρευνα της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2007), ο οποίος δήλωσε ότι προτιμά να μην έχει καθόλου ρόλο στην αξιολογική διαδικασία, γιατί αυτό δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επίσης, στην ίδια έρευνα, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να διενεργείται από ανεξάρτητους φορείς, ώστε να αποφεύγεται η μεροληψία και η υποκειμενική κρίση.

Από κάποιους σχολικούς συμβούλους αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής του σχολείου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, από την καθημερινή του επαφή με τους εκπαιδευτικούς, έχει τη δυνατότητα να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη για τις δράσεις και τις διδακτικές πρακτικές τους (Παπακωνσταντίνου, 2008: 236). Άρα μπορεί να καταστεί αρωγός του σχολικού συμβούλου, στην προσπάθειά του να συγκεντρώσει χρήσιμες πληροφορίες που θα τον οδηγήσουν σε μια πιο αντικειμενική κρίση.

Τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση των αξιολογητών οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους, αντιμετωπίζουν θετικά αυτή την προοπτική, τονίζοντας ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να έχουν κατεύθυνση και από «κάτω προς τα πάνω» και να υποστηρίζονται γι' αυτό από τα ανώτερα θεσμικά όργανα (MacDonald, 2003: 140-143). Μέσα από αυτή τη διαδικασία τους δίνεται η δυνατότητα, να αποτελέσουν παράδειγμα για τους υφισταμένους τους, να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, να βελτιώσουν την πρακτική τους και να προσεγγίσουν με υπευθυνότητα και σεβασμό τις προσωπικότητες των εργαζομένων που καλούνται να αξιολογήσουν. Συμμερίζονται, επομένως, την άποψη του Παπασταμάτη (2001: 60), σύμφωνα με την οποία, η μορφή αυτή επανατροφοδότησης δεν έχει ελάσσονα σημασία, δεδομένου ότι και οι ανώτεροι πρέπει να έχουν πληροφόρηση για το έργο που έχουν επιτελέσει και επίγνωση των πιθανών αδυναμιών, ώστε και οι ίδιοι να καταβάλουν την απαιτούμενη προσπάθεια για τη βελτίωσή τους.

Βέβαια, με δεδομένο το αρνητικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί, σχολιάζουν και την πιθανότητα κακοπροαίρετης κριτικής από δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς. Σε γενικές γραμμές όμως, πιστεύουν ότι εφόσον οι ίδιοι έχουν υποβληθεί ήδη σε αξιολογική κρίση για την κατάληψη της θέσης που υπηρετούν, δεν πρέπει να επηρεάζονται από κακόβουλα σχόλια. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους νιώθουν πιο ασφαλείς γιατί τους δίνεται η δυνατότητα διόρθωσης των λαθών σε περίπτωση που αδικηθούν.

## 6.6 Άξονας V: Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των σχολικών συμβούλων μας επιτρέπουν να εξάγουμε συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους διατύπωσαν την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να αξιοποιούνται πολλαπλώς, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες της αξιολόγησης για να κάνουν ορθολογικές επιλογές για την ανάπτυξη της συμβολής τους στην παιδεία και την βελτίωση των επιδόσεών τους (Ehren et. al., 2013).

Αρχικά, το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στα πλαίσια ενός στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση. Αφενός, ελέγχει το εκπαιδευτικό σύστημα και προβαίνει σε βελτιωτικές κινήσεις και αλλαγές όταν χρειάζεται και αφετέρου ικανοποιεί την κοινωνική απαίτηση για άσκηση ελέγχου και λογοδοσία, με απώτερο σκοπό την απόδειξη της αποτελεσματικότητας των πεπραγμένων στο χώρο της εκπαίδευσης (Κουτούζης, 1999: 28· Δημητρόπουλος, 2007: 33-34). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επίσης, μπορεί να εξάγει πολύτιμα συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο που θα αποτελέσουν τη βάση για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παλαιοκρασάς, 1977: 11).

Οι ίδιοι οι αξιολογητές σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις Περιφερειακές Διευθύνσεις, συνεκτιμούν τα αποτελέσματα, ώστε να έχουν μια συνολική αντίληψη των πεπραγμένων και να σχεδιάζουν τις επόμενες παιδαγωγικές-καθοδηγητικές τους ενέργειες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 175). Μπορούν να επιλέγουν ακόμη, τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν καλές πρακτικές, ως μέντορες ή όπως ο Πασιαρδής και οι συνεργάτες του αναφέρουν (2005:363), ως «πνευματικούς πατέρες» και «αναδόχους» που θα δώσουν ώθηση και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας και συλλόγου διδασκόντων, τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εφαλτήριο για τη διόρθωση των κακώς κειμένων και περαιτέρω για την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων που θα προάγουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα ως τον καλύτερο προμηθευτή πληροφοριών που

τους προσφέρει τη δυνατότητα να αναδείξουν τα θετικά τους σημεία αλλά και να διαγνώσουν και να θεραπεύσουν τις αδυναμίες τους, όταν υπάρχουν (Χαιδεμενάκου, 2006· Δούκας, 2000).

Οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους τονίζουν την ανάγκη σύνδεσης της αξιολόγησης με τη λειτουργία ενός δομημένου και αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αποδέχονται στο σημείο αυτό την άποψη του Ματσαγγούρα και των συνεργατών του ότι η αξιολόγηση πρέπει πρωτίστως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να συμβάλει, σε σύμπραξη με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας κ.α., 2014: 9). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα του Π.Ι, οι οποίοι σε ποσοστό 99% υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και τη συμβολή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Π.Ι, 2008: 345-346). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί (86,1%) στην έρευνα των Αθανασίου-Ξηντάρα (2008), υποστηρίζουν ότι εχέγγυο για μια έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση, αποτελεί η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε η στοχευμένη επιμόρφωση στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα και για την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να εξασφαλιστούν υψηλά δεδομένα ποιοτικής διδασκαλίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει δισυπόστατη στήριξη του εκπαιδευτικού τόσο σε επίπεδο αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής ανέλιξης και ανάπτυξης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008: 62). Για το σκοπό αυτό η Πολιτεία θα πρέπει να εξασφαλίσει τους όρους τις προϋποθέσεις και τους πόρους που απαιτούνται ώστε οι εκπαιδευτικοί να βγαίνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα από την τάξη και να υπόκεινται σε συστηματική επιμόρφωση.

Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι, διαπιστώνουν την πρόθεση της πολιτείας, υπό την πίεση της Ε.Ε και του ΟΟΣΑ να υλοποιήσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρότι πιστεύουν ότι αυτό γίνεται σε μια δύσκολη κοινωνικοοικονομική συγκυρία για τους εκπαιδευτικούς. Ζητούν ωστόσο την πιλοτική εφαρμογή του μέτρου για δύο έως πέντε χρόνια, ώστε να δοκιμαστούν τα εργαλεία, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες και να εξοικειωθεί η εκπαιδευτική κοινότητα με την εφαρμογή του θεσμού. Στο ίδιο συμπέρασμα κατάληξαν και οι σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνα της Παμουκτσόγλου (2003:115), σύμφωνα με τους οποίους, για οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να υπάρξει πιλοτική εφαρμογή ύστερα από ενδοσχολική επιμόρφωση και εθελοντικά ενός μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας,

συνδεδεμένου με διαδικασίες ανάπτυξης της κριτικής γνώσης και δράσης.

## 6.7 Προτάσεις

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι η συμβολή των σχολικών συμβούλων στην υλοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστική. Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τα όρια και τις προοπτικές της αξιολόγησης, μέσα από την οπτική των σχολικών συμβούλων ώστε να κατανοήσουμε αν και σε τι βαθμό μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν στην εδραίωση μιας αδιάβλητης και αντικειμενικής αξιολογικής διαδικασίας, που θα γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το αρνητικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί στον εκπαιδευτικό κόσμο σχετικά με την αξιολόγηση, οφείλεται στην άσχημη εμπειρία του επιθεωρητισμού, στην δυσπιστία για την εφαρμογή αξιοκρατικών διαδικασιών και στη δυσμενή κοινωνικοοικονομική συγκυρία που καθιστά επισφαλές το επαγγελματικό μέλλον των εργαζόμενων. Η αρνητική αυτή διάθεση των εκπαιδευτικών επεκτείνεται και στις σχέσεις τους με τους σχολικούς συμβούλους καθώς ο ρόλος του αξιολογητή που αναλαμβάνουν επισκιάζει τα υπόλοιπα παιδαγωγικά και συμβουλευτικά καθήκοντά του.

Οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους, έχουν την πεποίθηση ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της αξιολόγησης και ότι θα λειτουργήσουν μηχανισμοί στήριξης για το μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Αντιλαμβάνονται το νέο θεσμικό πλαίσιο περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως μία νομοθετική ρύθμιση σχεδιασμένη πάνω σε παιδαγωγικές αρχές που αποσκοπεί στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού που μπορεί να προωθήσει την ποιοτική διδασκαλία προς όφελος των μαθητών. Ως εκ τούτου επικεντρώνονται περισσότερο στην παιδαγωγική - αναπτυξιακή λειτουργία της αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οφείλουμε εντούτοις να επισημάνουμε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι εφιστούν την προσοχή στην προοπτική της κατάταξης των εκπαιδευτικών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, διότι η κατηγοριοποίηση και οι διακρίσεις μεταξύ των εργαζομένων στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να δημιουργήσουν

εμπάθειες και κοινωνικές αδικίες. Όσο αφορά το ζήτημα της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί σύμβουλοι πιστεύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει σαν κίνητρο για τη βελτίωση της απόδοσής τους και σαν επιβράβευση για τα θετικά αποτελέσματα. Επίσης, έγινε αντιληπτό ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα χαρακτηρίζουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοτώσεις ως το μελανό σημείο του σχετικού θεσμικού πλαισίου, το οποίο και θεωρούν ότι πρέπει να απαλειφθεί.

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικές έννοιες που αναδείχτηκε ότι με την υποστήριξη των σχολικών συμβούλων, μπορεί να επιδράσουν θετικά στην αποτελεσματική εφαρμογή του μηχανισμού αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα:

- Στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, που μπορεί να επιτευχθεί με (α) την αξιοποίηση της εμπειρίας που ήδη οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ως αξιολογητές των μαθητών, (β) με την αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους κυρίως μέσω παρακολούθησης διδασκαλιών μεταξύ τους και συνεργασίας, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και (γ) με τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων των βασικών σπουδών και των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών με γνωστικά αντικείμενα που τους εισάγουν από νωρίς σε νοοτροπίες σχετικές με την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, που μπορεί να αναπτυχθεί με (α) την ανάδειξη του υποστηρικτικού ρόλου του σχολικού συμβούλου, ο οποίος παρέχει κατάλληλη στήριξη στον εκπαιδευτικό ώστε να ξεπεράσει τυχόν προβλήματα και να βελτιώσει τις πρακτικές του, (β) τη μεταξύ τους συνεργασία η οποία αναγνωρίζεται ως πρακτική ζωτικής σημασίας, αφού προβάλλει το «εμείς» (Πασιαρδής κ.ά., 2005: 362) συνεργαζόμεστε μεταξύ μας για να ολοκληρώσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης, από την οποία θα προκύψουν οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη και (γ) την αξιοποίηση της προβλεπόμενης προαξιολογικής φάσης κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερωθεί για όλα τα στάδια της αξιολογικής διαδικασίας και να πληροφορήσει τον αξιολογητή για τον τομέα της ευθύνης του (τάξη, σχολική μονάδα, ιδιαίτερες συνθήκες) (Isore, 2009: 25)
- Στην ανάπτυξη αισθήματος ασφάλειας που μπορεί να εμπνεύσει ο σχολικός



σύμβουλος στους εκπαιδευτικούς όταν ο ίδιος διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και εμπειρία ώστε να είναι σε θέση (α) να εξηγεί και να αποσαφηνίζει τα σημεία εκείνα του θεσμικού πλαισίου που δημιουργούν ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς, (β) να προσεγγίζει το ζήτημα της αξιολόγησης αντικειμενικά και αμερόληπτα και να αξιολογεί με περίσκεψη και κατανόηση λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της λειτουργίας του σχολείου και των συνθηκών διδασκαλίας και (γ) να λειτουργεί ο ίδιος ως καθρέφτης μέσω του οποίου ο αξιολογούμενος θα αναγνωρίζει τις αδυναμίες του και θα τις διορθώνει, τα θετικά του σημεία και θα τα αναδεικνύει.

- Στην σπουδαιότητα του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω του οποίου (α) αξιολογούνται όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτυγχάνεται η καλύτερη θεώρηση των παραγόντων που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και της μάθησης, (β) δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μετέχει ως βασικός συντελεστής του αξιολογικού έργου και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράσεις για την επίτευξη των στόχων της αυτοαξιολόγησης και (γ) αναπτύσσονται νοοτροπίες και στάσεις συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου του σχολείου και δίνεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να αυτονομηθεί και να αποκτήσει ταυτότητα.

Επίσης έγινε αντιληπτό ότι η πολιτεία οφείλει να επαλειφθεί της επίλυσης μιας σειράς προβλημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς συμβούλους και κατά την άποψή τους δυσχεραίνουν ή παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν:

- Την ανάγκη στέγασης των γραφείων τους σε κατάλληλους χώρους, με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και γραμματειακή στελέχωση με άτομα ανάλογα του αριθμού των εκπαιδευτικών που έχει στην επίβλεψή του ο κάθε σύμβουλος.
- Την ανακατανομή των εκπαιδευτικών περιφερειών, την μείωση των εκπαιδευτικών ανά σύμβουλο και την αύξηση του αριθμού των θέσεων των σχολικών συμβούλων.
- Τη διασαφήνιση των αρμοδιοτήτων τους σε σχέση με τους άλλους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαμόρφωση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου λειτουργίας του θεσμού του σχολικού συμβούλου.
- Τη δυνατότητα μονιμοποίησης στη θέση του σχολικού συμβούλου μετά από

ενδεδεγμένη αξιολόγηση του προσώπου που θα την αναλάβει.

- Τη νομική κάλυψη των ενεργειών τους που σχετίζονται με θέματα που ενδεχόμενα θα προκύψουν κατά την εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών.
- Την επαρκή επιμόρφωση τους, κυρίως μέσω βιωματικής προσέγγισης και την πιλοτική εφαρμογή σε θέματα που άπτονται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
- Τη σύσταση τριμελούς επιτροπής που θα επιλαμβάνεται της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η οποία θα απαρτίζεται από τρεις σχολικούς συμβούλους ή από το σύμβουλο και διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την προοπτική λειτουργίας της αξιολόγησης από κάτω προς τα πάνω (των προϊσταμένων από τους υφισταμένους) θεωρείται ως μια μορφή επανατροφοδότησης που παρέχει τη δυνατότητα πληροφόρησης των αξιολογητών για το έργο που έχουν επιτελέσει και διόρθωσης των σημείων που επιδέχονται βελτίωσης. Επισημάνθηκε επίσης ότι μέσω της συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου οι σύμβουλοι μπορούν να αντλήσουν πολύτιμες πληροφορίες που θα τις αξιοποιήσουν για να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη άποψη, που θα τους οδηγήσει σε μια πιο αντικειμενική κρίση.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης κατά τρόπο συστηματικό και υπεύθυνο, ώστε να αρθούν οποιεσδήποτε επιφυλάξεις διατυπώνονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν απ' την αξιολόγηση προκαλεί το ενδιαφέρον όλων όσων εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα:

- Του Υπουργείου Παιδείας, στα πλαίσια της λήψης ορθολογικών αποφάσεων για την παιδεία και των κοινωνικών απαιτήσεων για λογοδοσία.
- Του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού και της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Των σχολικών συμβούλων και των διευθύνσεων εκπαίδευσης, στα πλαίσια του σχεδιασμού παιδαγωγικών και καθοδηγητικών ενεργειών.
- Της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων, στα πλαίσια της ανατροφοδότησης των πεπραγμένων και της ανάληψης πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων που θα προάγουν την ποιότητα της διδασκαλίας.
- Του ίδιου του αξιολογούμενου στα πλαίσια του εντοπισμού των αδυναμιών του και της υιοθέτησης πρακτικών με στόχο την συνεχή επαγγελματική

μάθηση και ανάπτυξή του (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014: 34).

Ιδιαίτερος τονίστηκε η ανάγκη σύνδεσης της αξιολόγησης με τη λειτουργία ενός δομημένου και αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης, επικεντρωμένου στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Ακόμη επισημάνθηκε η προοπτική αξιοποίησης των εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν καλές πρακτικές, ως μέντορες, όπως άλλωστε προβλέπεται από τον ν. 3848/10, (άρθρο 4, παρ. 6- 7). Επίσης, αναφέρθηκε ότι μέσω της αξιολόγησης δημιουργείται μια δεξαμενή απ' όπου θα αντλούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν τις δυνατότητες να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους από θέσεις διοικητικές ή συμβουλευτικές. Τέλος, διαπιστώθηκε η ανάγκη πιλοτικής εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης για δύο έως πέντε χρόνια, προκειμένου να δοκιμαστούν τα εργαλεία, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες και να κρυσταλλωθούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών νοοτροπίες και στάσεις θετικές προς τις αξιολογικές διαδικασίες.

Επιλογικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει το έναυσμα για παρόμοια ερευνητικά εγχειρήματα στο μέλλον. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων για την αξιολόγηση μέσα από έναν συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, ώστε να καταστεί δυνατή και η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητες της παρούσας μελέτης. Επίσης, αναγκαία κρίνεται η επέκταση των αποτελεσμάτων και στις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων άλλων περιφερειών, ώστε να διαπιστωθεί αν και σε τι βαθμό είναι εφικτή η γενικευσιμότητά τους. Τέλος, μια εξίσου, ενδιαφέρουσα προοπτική θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το ρόλο τους ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα των στάσεων και των αντιλήψεων των ανθρώπων που θα επιφορτιστούν με το δύσκολο έργο της αξιολόγησης.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ.** (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 11-22.
- Αθανασίου, Α. & Ξηνταράς, Π.** (2008). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου: Απόψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών (Ερευνητικά Δεδομένα)*. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm> (τελευταία ενημέρωση 3-5-2012).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 39-60.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου Ι.** (επιμ.) (1999). *Κοινωνική & Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ.** (2006). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών ή Μηχανισμός Επιλογής;* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. και Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13 & 14 Μαΐου 2006.
- Ανδρέου, Α.** (1992). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση-ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

- Ανθοπούλου, Σ. Σ.** (1999). *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκη Σ. & Μαυρογιώργου Γ. (επιμ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 187-230.
- Apple, M.** (2002). «Αν η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών είναι η Απάντηση Ποιά είναι η Ερώτηση;». Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Βαβουρανάκης, Χ.** (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Bell, J.** (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες* (μετ. Α.Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P.** (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βλάχος, Δ.** (2008). *Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση*. Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων (Αθήνα, 20-21/03/2008), σ. 7-22.
- Γιοκαρίνης, Κ.** (2000) *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκανάκας, Ι.** (2006). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου από τη Σκοπιά των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσ/νίκη, ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Διαθέσιμο στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/65409/files/gri-2006-971.pdf?version=1> (τελευταία ενημέρωση 3-5-2012).
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι.** (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Π.Ι.
- Cohen, L. & Manion, L.** (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δελώνης, Α.** (1994) Παλιές και Πάντα Επίκαιρες Απόψεις. Ο Σχολικός Σύμβουλος. *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ. 23, 183-187.

- Δημητρόπουλος, Ε.** (2007<sup>5</sup>). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και το διάλογο για την Παιδεία** (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ο.Ε.** (1979). Προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Διδακταλικό Βήμα*, Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 856.
- Δ.Ο.Ε** (1987). *Πρακτικά ημερίδας, Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων, Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Δ.Ο.Ε** (1993). *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση*. Αθήνα: ΔΟΕ
- Δ.Ο.Ε** (2013) *Υ.ΠΑΙ.Θ- Νόμος για την αξιολόγηση...από την κατάψυξη*. Αθήνα: ΔΟΕ
- Δούκας, Χ.** (2000<sup>2</sup>). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση και εξουσία: η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ.** (2002). *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση*. Διαθέσιμο στο: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)
- Eurydice.** (2007/2008). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Eurydice.
- Eurydice** (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Eurydice.
- Everard, K.-B. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετάφραση Δ. Κικίτζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ.** (2003). *Διδακτική και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαμπέτα, Ε.** (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα. Θεμέλιο.
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 48, σ. 7-24.
- Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος, Β.** (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τχ. 13, σ. 135-151.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιορδανίδης, Γ.** (2004). *Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση ης πορείας του θεσμού*. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/iordanidis.htm> (ημερομηνία ανάκτησης 14-5-2013).

- Ιωσηφίδης, Ι.** (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Ι.** (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καραφύλλης, Α.** (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β.** (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ.** (1989<sup>2</sup>). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ.** (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: Πως διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.** (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Π.Ι.
- Κόπτσης, Α.** (2005). *Έρευνα για το Βαθμό Αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους Δασκάλους*. Στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου «Διοίκηση Εκπαίδευσης, Α/θμιας, Β/θμιας και Γ/θμιας» Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Κουλουμπαρίτση, Α.,** (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 13 σ. 43-54.
- Κουτούζης, Μ.** (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι.** (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 13-43.
- Κυριαζή, Ν.** (2001<sup>3</sup>) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λογοθέτης, Ν.** (1992). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.
- Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι.** (2005). Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ. 34-45
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π.** (2010). Κριτική Προσέγγιση Νέων Κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό βήμα*, τχ. 14, σ. 25-40.
- Mason, J.** (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μεταφρ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτσι, Α.** (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιάτης Δ. (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 115-160.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 139-150.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού; *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.
- McBeath, J.** (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήλα, Δ.** (2008). *Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974. η περίπτωση των Α' και Β' περιφερειών του Νομού Αχαΐας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.



- Mialaret, G.** (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μετ. Γ. Ζακοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι.** (2005). Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, σ. 34-45.
- Μπαρτζάκη, Μ.** (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπόμπας, Α.** (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 22, σ. 79-111.
- Μποφυλάτος, Σ.** (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 439-447.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλης, Π.** (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.**(2008) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιοκρασάς, Σ.** (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πανελλήνια Ένωση σχολικών Συμβούλων** (2005). *Διάλογος για την Παιδεία - Θέματα Στελεχών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 28/1/2014 από [www.pess.gr](http://www.pess.gr)
- Πανελλήνια Ένωση σχολικών Συμβούλων** (2008). *Ανοιχτή Επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Ευριπίδη Στυλιανίδη*. Αθήνα 4-12-2008.
- Πανελλήνια Ένωση σχολικών Συμβούλων** (2009). *Ανοιχτή Επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας*. Αθήνα 9-2-2009.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β.** (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α.** (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παμουκτσόγλου Α, Καλούρη Ο & Λαγός Δ.** (2006). *Στάσεις και Απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο: <http://www.srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12>

- Παναγόπουλος, Α.**, (2013). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 105-106, σ. 198-205.
- Παπαδόπουλος, Χ.** (1998). Αξιολόγηση. Μπρος Γκρεμός και Πίσω Ρέμα; 'Η Τι Άλλο; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 44, 10-15
- Παπαδόπουλος, Χ.** (1996). Και πάλι για την αξιολόγηση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 97, σ. 18-23.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (2008). Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαιδευτική Μονάδα: ο Ρόλος του Διευθυντή. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ/ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, σ. 231-240.
- Παπαματθαίου, Ν.** (2012). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παπασταμάτης, Α.** (2001). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 31, σ. 36-61.
- Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης Σ.** (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στο: [http://www.math-her.gr/attachments/285\\_A5.ppt](http://www.math-her.gr/attachments/285_A5.ppt)
- Παρασκευόπουλος, Ι.** (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Θ.** (2004): *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: εκδ. ίδιου.
- Πασιαρδής, Π.** (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 61-86.
- Πηλιούρας, Π.** (2010). Το επιμορφωτικό Έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι Ιδιαιτερότητές του. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές*

- Επιμόρφωσης, Προς Αναζήτηση Συνεργασίας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, ΕΣΠΑ 2007-2013, σ. 14-21.
- Πίκλας, Ι.** (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πίος, Σ.** (2012). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πούρκος, Μ. & Δάφερμος, Μ.** (2010). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ρεξ, Ι.** (2007). *Σχολική Κουλτούρα και Εκπαιδευτικός Οργανισμός*. Διαθέσιμο στο: [www.cpe.gr/periodiko/RES\\_2.pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/RES_2.pdf) (4-1-2012).
- Rogers, A.** (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α.** (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σαΐτη, Α.** (2008) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Διαθέσιμο στο: [http://www.repository.edulll.gr/.../1099\\_02\\_oaed\\_summary\\_enotit](http://www.repository.edulll.gr/.../1099_02_oaed_summary_enotit)
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκαρτσίλας, Π. & Μουσταΐρας, Π.** (2002). *Έλεγχος-Εποπτεία στο παράδειγμα της Ελληνικής Α/θμιας Εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. Ιστορική-Συγχρονική Θεώρηση. Από τα πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Πάτρα
- Σαλτέρης, Ν.** (2009). Ο Θεσμός του σχολικού Συμβούλου: Χρονικό Σύλληψης, Θεσμοθέτησης και Αρχικής Εφαρμογής ή το Χρονικό Ενός Προαναγγελέντος Θανάτου. Ανακτήθηκε στις 30-1-2010 από την [www.pess.gr](http://www.pess.gr)
- Σολομών, Ι.** (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικούς ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2*. Διαθέσιμο στο: <http://virtualschool.web.auth.gr/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html> (2-11-2011)
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταυλιώτη-Καρατζιά, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ.** (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τουλούπης, Φ.** (1985). *Για τη Δημοκρατία και τη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α,** (2012) *Ομάδα εργασίας: Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας** (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Διαθέσιμο στο: [http://www.opengov.gr/yperth/wpcontent/uploads/downloads/2010/06/Protasi\\_Autoaksiologisis.pdf](http://www.opengov.gr/yperth/wpcontent/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf)
- Φίλος, Σ.** (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις για όλους.
- Φλουρής, Γ.** (1997<sup>5</sup>). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράγκος, Χ.** (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε. Αθήνα: Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου.
- Φράγκος, Χ.** (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 1, σ. 3-8.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (μετ. Α. Παπασταμάτης). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 123-134.
- Χατζηγεωργίου, Γ.** (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.** (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τχ. 36, σ. 114-132.

### **Ξενόγλωσση**

- Ball, S.** (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.
- Bridges, E.** (1992). *The Incompetent Teacher: Managerial Responses*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Creemers, B. & Kyriakides, L.** (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The Importance of Establishing a Dynamic Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), pp. 347-366.
- Denzin, N. K.** (1987). *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw Hill.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** (2000<sup>2</sup>). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage
- Duke, D. L.** (1990). Developing teacher evaluation systems and promote professional growth. *Journal of Personnel evaluation in Education*, 4, pp. 131-144.
- Ehren, M.& Vischer, A.** (2006). Towards a Theory on the Impact of School Inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), pp. 51-72.
- Ehren, M. & Altrichter, H. & McNamara, G. & O'Hara, J.** (2013). Impact of school inspections on improvement of schools - describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 25(3), pp. 3-43
- Elliott, J.** (1977). *Evaluating In Service activities: From Above or Below?* Mimeo: Cambridge Institute of Education.
- Eurydice** (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fontana, A. & Frey, J.** (2003<sup>2</sup>). From Structured Questions to Negotiated Text. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 61-99.
- Fredriksson, U.** (2004). Studying the Supra-National in Education: GATS, education and teacher union policies. *European Educational Research Journal*, 3(2), pp. 415-441.
- Fullan, M.** (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Fullan, M., & Hargeaves, A.** (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Hendricks,** (1998). *Quality Evaluation in School Education, the Netherlands: National Report*. University of Twente. Centre for Applied Research on Education.
- Holden, G.** (1997). Challenge and Support: The Role of the Critical Friend in Continuing Professional Development. *The Curriculum Journal*, 8(3), pp. 441-453.
- Hoy, W. K., & Miskel, C G.** (2001<sup>6</sup>). *Educational administration: Theory ,research and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hutchinson, C. & Young, M.** (2011). Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37, pp. 62-70.
- Isore, M.**(2009). *Teacher Evaluation: Current Practices on OECD Countries and a Literature Review*: Paris OECD.

- Koki, S.** (1997). *The Role of Teacher Mentoring in Education, PREL Briefing Paper*. Διαθέσιμο στο: [www.prel.org/products/products/role-mentor.pdf](http://www.prel.org/products/products/role-mentor.pdf) (18-11-11).
- Kyriakides, L. & Campbell, R.** (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some Conceptual and Methodological Issues Arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), pp. 21-40.
- MacBeath, J. & Swaffield, S.** (2005). School Self-Evaluation and the Role of a Critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), pp. 239-252.
- MacDonald, D.** (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), pp. 139-149.
- Mortimore, P. & Mortimore, J.** (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2), pp. 125-143.
- Nevo, D.** (1998). Dialogue Evaluation: a Possible Contribution of evaluation to school Improvement. *Prospects*, 28(1), pp. 77-89.
- Psacharopoulos, G.** (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, 67, pp. 93-104
- Rockoff, J. & Speroni, C.** (2010). Subjective and Objective Evaluations of Teacher Effectiveness. *American Economic Review*, 100, pp. 261-266.
- Rubin, J. H. & Rubin, S. I.** (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: Sage.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J.** (2002<sup>7</sup>). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw-Hill.
- Stiggins, R. J. & Duke, D. L.** (1990). *The case of commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. New York: State University of New York Press
- Storey, A.** (2006). The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands. In: *Journal of Education Policy*, 21(2), pp. 215-234.
- Strong H. J. & Tucker D. P.** (2003). *Teacher Evaluation, Assessing & Improving Performance*. N.Y: Eye on Education.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J. & Peetsma, T. D.** (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), pp. 441-460.

**Zmas, A.** (2012). The Transformation of European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), pp. 64-378.

### **Νομοθεσία**

**Νόμος ΒΤΜΘ' της 13<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1895** (Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895) «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης».

**Νόμος ΓΩΚΗ 3838/1911**(Φ.Ε.Κ. 185 Α'/18-7-1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαίδευσης»).

**Νόμος 240/1914** (Φ.Ε.Κ. 97 Α'/16-4-1914). «Περί Διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδευσεως».

**Νόμος 826/1917** (Φ.Ε.Κ.188 Α'/5-9-1917). «Περί Κυρώσεως και Τροποποίησεως του Αναγκαστικού Διατάγματος της 29ης Ιουνίου 1917, περί Συμπληρώσεως κλπ. του Νόμου 567 περί Διοικήσεως της Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδευσεως».

**Νόμος 4379/1964**» (Φ.Ε.Κ. 182 Α /24-10-1964). «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδευσεως».

**Νόμος 309/1976** (Φ.Ε.Κ. 100 Α'/30-4-1976). «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως».

**Νόμος 1304/1982** (ΦΕΚ 144/τ. Α/07-12-1982). Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 1566/1985** (30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 2327/1995** (ΦΕΚ 156/τ. Α/ 31-7-1995) Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 2525/1997** (ΦΕΚ 188/τ. Α'/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 2986/2002** (ΦΕΚ 24/13-02-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 3848/2010** (ΦΕΚ 71/19-05-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

**Νόμος 4024/2011** (ΦΕΚ 226 Α΄/27-10-2011). Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο- βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

**Νόμος 4142/2013** (ΦΕΚ 83Α΄/9-4-2013). Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε).

### **Προεδρικά Διατάγματα**

**Π.Δ 277/1984** «Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των Σχολικών Συμβούλων» (Φ.Ε.Κ., 104<sup>Α</sup>/19-7-1984)

**Π.Δ 214/1984** «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων» (Φ.Ε.Κ., 77<sup>Α</sup>/29-5-1984)

**Π.Δ 320/1993** «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Φ.Ε.Κ. 138<sup>Α</sup> /25-08-1993)

**Π.Δ 140/98** «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης. (Φ.Ε.Κ. 107<sup>Α</sup> /8-2-1998)

**Π.Δ 152/2013** «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Φ.Ε.Κ. 240 /5-11-2013)

### **Υπουργικές Αποφάσεις**

**Υ. Α. υπ' αριθμ. 133348** της 4<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1971. Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων εποπτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδευσεως, Φ.Ε.Κ. 804/9-10- 1971.

**Υ. Α. υπ' αριθμ. 25918** της 14ης Μαρτίου 1972. Περί καθορισμού Αρμοδιοτήτων αναπληρωτών Γενικών Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδευσεως, Φ.Ε.Κ. 231/15-3-1972

**Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998** «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» Φ.Ε.Κ 189Β΄/27-2-1998

**Υ.Α Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002** (ΦΕΚ αρ. 1340/Β) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των



διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων»

# Παράρτημα I

## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### **Άξονας I: Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το σχολικό τους σύμβουλο**

Ερ. Όπως ήδη σας έχω ενημερώσει στη διπλωματική μου εργασία διερευνώ τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Σ.Σ γύρω από την ατομική αξιολόγηση των εκπ/κών. Θα ήθελα να ξεκινήσουμε ωστόσο γενικότερα με το θεσμό του Σ.Σ και να σας ρωτήσω πώς αντιλαμβάνεστε εσείς τις προσδοκίες των εκπ/κών από το σχολικό τους σύμβουλο.

Ερ. Οι προσδοκίες των εκπ/κών από το Σ.Σ θεωρείται ότι ταυτίζονται με τα καθήκοντα των Σ.Σ όπως τα έχει θεσπίσει η πολιτεία;

Ερ. Εκτός από τα καθήκοντα που προβλέπονται στο καθηκοντολόγιο, θεωρείται ότι η πολιτεία θα έπρεπε να θεσπίσει και κάποια άλλα καθήκοντα, να σας αναθέσει και κάποιους άλλους ρόλους ώστε να διευκολύνεται περισσότερο το έργο σας;

Ερ. Εσείς ως Σ.Σ αισθάνεστε ότι ανταποκρίνεστε στις προσδοκίες των εκπ/κών. Τι αντιλαμβάνεστε;

Ερ. Πόσα χρόνια είστε Σ.Σ;

Ερ. Εκπαιδευτικός

Ερ. Πριν γίνεται Σ.Σ είχατε κάποια θέση ευθύνης

### **Άξονας II: Απόψεις των σχολικών συμβούλων για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπ/κών Π.Δ 152/13**

Ερ. Με το Π.Δ /13 η πολιτεία έχει θεσπίσει τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Θέλετε να το σχολιάσετε;

Ερ. Ποιο είναι το σχόλιό σας για την ένταξη των εκπ/κών στους ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς που προβλέπει το Π.Δ, επαρκής, ελλιπής κτλ.

Ερ. Ποια είναι η άποψή σας για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπ/κών;

Ερ. Η αξιολόγηση θεωρείται ότι θα έπρεπε να έχει κάποιες επιπτώσεις θετικές ή αρνητικές;

Ερ. Σκέφτεστε κάποιο άλλο σύστημα αξιολόγησης που θα ήταν καταλληλότερο για την ελληνική πραγματικότητα για την ελληνική εκπαίδευση;

### **Άξονας III: Συμβολή των σχολικών συμβούλων στην αποτελεσματική εφαρμογή και την εδραίωση διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα**

Ερ. Μέσα από την καθημερινή εμπλοκή σας με τους εκπαιδευτικούς σχηματίζεται μία άποψη γι αυτούς. Θεωρείται ότι αυτή η άποψη μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγησή τους;

Ερ. Θεωρείται ότι φτάνει αυτή η άποψη για την αξιολόγηση ή χρειάζεστε και περισσότερα πράγματα;

Ερ. Πώς ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπ/κή κοινότητα;

Ερ. Ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στον εκπ/κό απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Με ποιο τρόπο;

Ερ. Πώς μπορεί ο Σ.Σ να βοηθήσει τους εκπ/κούς να αισθάνονται ασφαλείς ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης;

Ερ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ/κού έργου της σχολικής μονάδας, θεωρείτε ότι θα έπρεπε να συνδέεται περισσότερο ή λιγότερο με την ατομική αξιολόγηση των εκπ/κών;

#### **Άξονας IV: Αντιλήψεις σχολικών συμβούλων για το ρόλο τους ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών**

Ερ. Κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης ποια προβλήματα νομίζεται ότι θα αντιμετωπίσετε, ποιες δυσκολίες

Ερ. Ειδικότερα στον τομέα της επικοινωνίας σας με τους εκπ/κούς θεωρείτε ότι θα υπάρξουν προβλήματα;

Ερ. Πώς νιώθει ο Σ.Σ ως αξιολογητής;

Ερ. Αισθάνεστε ότι αναλαμβάνεται δύο ξεχωριστούς ρόλους;

Ερ. Ο Σ.Σ έχει κουλτούρα αξιολόγησης;

Ερ. Από το Π.Δ προβλέπεται προαιρετικά η αξιολόγηση των αξιολογητών από τους αξιολογούμενους. Πώς το σχολιάζετε αυτό;

Ερ. Θα ήθελα να σχολιάσετε το σεμινάριο που παρακολουθήσατε στην Αθήνα και γενικότερα αν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας ως προς την ενημέρωσή σας γύρω από το θέμα της αξιολόγησης.

#### **Άξονας V: Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης**

Ερ. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει κατά τη γνώμη σας να αξιοποιούνται και από ποιόν; Με ποιο τρόπο;

Ερ. Τελικά τι πιστεύετε, αυτή τη φορά θα εφαρμοστεί η διαδικασία αξιολόγησης των εκπ/κών, μετά από τριάντα χρόνια απουσίας;

Ερ. Εγώ αυτά ήθελα να σας ρωτήσω. Θα θέλατε εσείς να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικά με το θέμα που συζητήσαμε;

Ερ. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

## Παράρτημα Β

### ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Αριθμός συνέντευξης:.....

Ημερομηνία:.....

#### 1. Καταγραφή Γραφείου

Γραφείο σχολικού συμβούλου

Τόπος/ χώρος.....

Εύκολα / προσβάσιμο.....

Διαρρύθμιση γραφείου.....

.....

.....

Μέγεθος και εξοπλισμός γραφείου (Η/Υ, FAX, φωτοτυπικό μηχάνημα, βιβλιοθήκη)

.....

.....

Επίπλωση και γενικότερη διακόσμηση γραφείου (έπιπλα, γραφεία, πίνακες, έργα τέχνης, αναμνηστικά διπλώματα).....

.....

.....

**Καταγραφή εξωτερικής εμφάνισης σχολικών συμβούλων και λεκτικής-μη λεκτικής επικοινωνίας**

Εξωτερική εμφάνιση

.....

Χαρακτηριστικά λεκτικής επικοινωνίας (ύφος-τόνος ομιλίας, χρήση ενικού ή πληθυντικού, αριθμού, έκφραση συναισθημάτων).....

.....

.....

Χαρακτηριστικά μη λεκτικής επικοινωνίας (κινήσεις χεριών, προσώπου, σώματος, μορφασμοί).....

.....

.....

Άλλες αξιοσημείωτες παρατηρήσεις.....

## Παράρτημα III

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

#### ΣΣ 01 Βόλος, 4-3-2014

Ερ: Όπως ήδη σας έχω ενημερώσει στη διπλωματική μου εργασία διερευνώ τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Σ.Σ γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Θα ήθελα ωστόσο να ξεκινήσουμε με μια γενικότερη ερώτηση σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το Σ.Σ. Ποιες νομίζετε ότι είναι;

Σ.Σ 01: Ο Σ.Σ σα θεσμός από μόνος του οριοθετείται μέσα στο πλαίσιο που εποπτεύει, καθοδηγεί, συμβουλεύει και δίνει τις αρχές εκείνες οι οποίες θα μπορέσουν να πραγματοποιηθούν οι αρχές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, συγκεκριμένα από το ΥΠΑΙΘ και ότι είναι δυνατό ώστε να καλυτερέψει η παιδεία μέσα στα πλαίσια των σχολείων που έχει υπό την εποπτεία του. “Έτσι λοιπόν ο Σ.Σ σύμφωνα με τα νομοθετήματα έχει οριοθετηθεί, έχει θεσπιστεί ώστε να είναι αρωγός να βοηθήσει δηλαδή τον κάθε εκπαιδευτικό στο πλαίσια των καθηκόντων του, να αισθάνεται έναν άνθρωπο κοντά του να τον βοηθήσει σε πρακτικές μεθόδους, διδασκαλίες, καινοτόμες δράσεις ώστε να μπορεί να διευκολύνεται στο έργο του και να αποδίδει τα μέγιστα και οπωσδήποτε να εφαρμόζει και την εκπαιδευτική πολιτική που έχει θεσπιστεί από το κράτος.

Ερ: Θεωρείται δηλαδή ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς το θεσμό του Σ.Σ ταυτίζονται με αυτές που η πολιτεία έχει θεσπίσει;

Σ.Σ 01: Πιστεύω πως ναι. Η αλήθεια είναι όμως πως από την μέχρι τώρα εμπειρία μου οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το Σ.Σ τον θέλουν περισσότερο κοντά τους με την έννοια του συμβουλάτορα, του οδηγού, του κατευθυντή και όχι σαν μέσο που θα τους αξιολογήσει, θα τους φέρει δηλ. σε μια θέση από την οποία θα αναγκαστούν να απολογηθούν και να κριθούν. Άρα λοιπόν εδώ διαισθάνομαι ότι υπάρχουν κάποιες απόψεις διαφορετικές όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς από το ρόλο από τον οποίο καλείται να παίξει ο Σ.Σ ερχόμενος στο σχολείο του, ή βοηθώντας τον σε κάποια θέματα που τον απασχολούν.

Ερ: Άρα εκτός από τα καθήκοντα που έχει θεσπίσει η πολιτεία για το Σ.Σ, ως Σ.Σ μέσα από την καθημερινή σας επαφή με τους εκπ/κους θεωρείται ότι θα έπρεπε και κάποια άλλα καθήκοντα να έχουν οι Σ.Σ;

Σ.Σ 01: Όχι εγώ νομίζω ότι καλώς έχουν οριστεί όσα έχουν οριστεί. Νομίζω πως είναι πολύ σαφής η τοποθέτηση του νομοθέτη σε αυτό το σημείο και γι’ αυτό τόσα χρόνια δεν έχει αλλάξει κάτι ουσιαστικό στο θεσμό του Σ.Σ. Νομίζω ότι είναι επαρκής ο ρόλος του και ότι αποδίδει τα μέγιστα στο καθήκον και σε αυτό για το οποίο τον έχει ορίσει η πολιτεία. Νομίζω ότι δε θα εξυπηρετούσε να έχει κάτι άλλο, κάτι επιπλέον ή κάτι λιγότερο από αυτό για το οποίο καλείται να ανταποκριθεί.

Ερ: Πόσο καιρό είστε Σ.Σ;

Σ.Σ 01: εγώ είμαι πολύ πρόσφατη Σ.Σ. Είμαι πέντε μήνες. Απλά έχω πολύ μεγάλη εκπ/κή προϋπηρεσία. Έχω ξεκινήσει από εκπ/κός. Ήμουνα διευθύντρια, υποδιευθύντρια, έχω ασχοληθεί με την έρευνα. Ασχολούμαι τώρα στο πλαίσιο κάποιων εργασιών που έχω αναλάβει με το θέμα των Σ.Σ και με το ζήτημα που τρέχει αυτή τη στιγμή, της αξιολόγησης.

Ερ: Αυτό το διάστημα που είστε Σ.Σ αισθάνεστε ότι ανταποκρίνεστε στις προσδοκίες των εκπ/κων;

Σ.Σ 01: Πιστεύω πως ναι. Πιστεύω πως αν υπάρχει καλή διάθεση, για μένα εξίσου σημαντικό είναι να πείσεις αυτόν που έχεις απέναντί σου ότι έρχεσαι, ότι είσαι δίπλα του, τον βοηθάς και κατά τη δική μου άποψη, πάντοτε όταν υπάρχει καλή,

θετική ανταπόκριση ή τουλάχιστον καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές πιστεύω ότι πραγματικά ικανοποιείται ο ρόλος του Σ.Σ όπως επίσης και ο ρόλος του εκπ/κου. Νομίζω ότι είναι πολύ κρίσιμο σημείο σ' αυτό το θέμα να μπορέσει να πεισθεί ο εκπαιδευτικός ότι ο Σ.Σ έρχεται για να τον βοηθήσει, να τον καθοδηγήσει και να τον ενημερώσει για ότι καινούργιο τρέχει στα θέματα της εκπ/σης.

Ερ: Μέσα από τη συχνή εμπλοκή σας με τους εκπ/κούς σχηματίζεται μία άποψη για αυτούς. Θεωρείται ότι η συνολική εικόνα που έχετε για τους εκπ/κούς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την αξιολόγησή τους;

Σ.Σ 01: Ναι θα μπορούσε, αν και θα ήθελα ίσως περισσότερο χρόνο, δεν έχω ακόμη, λόγω του ότι έχω πρόσφατα αναλάβει τη θέση του Σ.Σ, θα ήθελα ίσως να είχα περισσότερο χρόνο, να ασχοληθώ ίσως με περισσότερες λεπτομέρειες όσον αφορά τη θέση τους, εεεε τις τοποθετήσεις τους, τη διδασκαλία που κάνουν, δηλ. δε μου δόθηκε σ' αυτό το χρονικό διάστημα που βρίσκομαι εδώ σε αυτή τη θέση να έχω μια συνολική εικόνα για το πώς λειτουργεί το σύνολο των εκπ/κων της περιφέρειάς μου. Έχω μόνο μια πολύ συγκεκριμένη, εεεε ίσως όχι συνολική εικόνα. Θα ήθελα δηλ. κάτι περισσότερο ώστε να υπάρχει μια αξιολόγηση αν και όποτε χρειαστεί η οποία να τους δίνει το δικαίωμα να καταλάβουν ότι έρχομαι με σκοπό να βοηθήσω, όχι να αξιολογήσω, με την έννοια ότι έχω κάποιο... εεε ότι έχω κάποια ρομφαία, ότι έχω τη ρομφαία δηλ. να τους κόψω ή να διασπαθίσω τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους.

Ερ: Άρα πως νομίζετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπ/κοι τον Σ.Σ ως αξιολογητή;

Σ.Σ 01: εεε.. Υπάρχει ένα μεγάλο θέμα σ' αυτό το σημείο. Νομίζω ότι ακόμα ο κλάδος των εκπ/κών δεν έχει πεισθεί ότι ο Σ.Σ μπορεί να είναι αξιολογητής με την έννοια ότι θα τους παράσχει τη βοήθεια.. την καθοδήγηση...εκείνη, πιστεύω ότι όταν τίθεται το θέμα της αξιολόγησης υπάρχει μια διαφορετική αντίληψη σ' αυτό το θέμα και εκείνο είναι μεγάλο ζήτημα, ένα πολύ σημαντικό θέμα αυτή τη στιγμή, γιατί εεεε η αξιολόγηση έτσι όπως έχει καθιερωθεί ή μάλλον έτσι όπως έχει αναδυθεί από το τελευταίο Π.Δ και από τις νομοθεσίες των τελευταίων ετών, έχει βρει απέναντι του όλο τον κλάδο των εκπ/κων, τους συνδικαλιστικούς φορείς που εκπροσωπούν και επειδή δεν είχαν μια από κοινού συνάντηση για το πώς θα καθορίσουν τα πλαίσια αυτού είναι κάτι που τους βρίσκει αντίθετους, αντιμετώπους και είναι πολύ σημαντικό ζήτημα που τρέχει αυτή τη στιγμή.

Ερ: Νομίζεται ότι θα αντιμετωπίσετε προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης;

Σ.Σ 01: Μα ήδη υπάρχουν αρκετά προβλήματα και αρκετές δυσκολίες. Ακόμη δεν έχει ξεκαθαρίσει το θέμα. Από τη μια μεριά βλέπουμε την πολιτεία η οποία έχει τη διάθεση να προχωρήσει στο θέμα της αξιολόγησης, από την άλλη πλευρά όμως υπάρχουν πολλά προβλήματα από την πλευρά των εκπ/κων και από τους συνδικαλιστικούς φορείς από τους οποίους εκπροσωπούνται, για να σταματήσουν, να παγώσουν ή τουλάχιστον να εκμεταλλευτούν κάποιο επιπλέον χρόνο που θα τους δώσει την ευκαιρία να δουν πώς θα μεθοδεύσουν το όλο θέμα. Βρισκόμαστε σε πολύ δύσκολο σημείο αυτή τη στιγμή και ... όταν όμως υπάρχουν κάποιοι νόμοι, κάποια θεσμοθετημένο Π.Δ, δεν ξέρω πώς μπορεί να σταματήσει να υφίσταται κάποιο καθεστώς δηλ. όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης.

Ερ. Ειδικότερα ότι στον τομέα της επικοινωνίας σας με τους εκπ/κούς θεωρείτε ότι θα υπάρξουν προβλήματα;

Σ.Σ 01: Βέβαια πάρα πολλά πιστεύω και ειδικότερα τη στιγμή που υπάρχει η σύνδεση της αξιολόγησης με τις ποσοτώσεις. Δηλ. επειδή διαχέεται και περιρρέεται σε όλη την ατμόσφαιρα ότι η αξιολόγηση είναι ένα βήμα πριν από την απόλυση, από τη διαθεσιμότητα, πριν τέλος πάντων από κάτι που έχει να κάνει με παύση της

υπαλληλικής τους ιδιότητας και αυτό είναι που δεν έχει πείσει τους εκπ/κούς ότι η αξιολόγηση δεν έρχεται για να τους βοηθήσει, αλλά έρχεται για να σπρώξει προς την έξοδο από την υπηρεσία τους και αυτό είναι πολύ σημαντικό ζήτημα το οποίο η πολιτεία πρέπει να δει με ιδιαίτερη προσοχή γιατί και εμείς ως Σ.Σ δε θα θέλαμε να είμαστε αυτοί οι οποίοι θα δώσουν...., θα είναι το πρώτο βήμα ώστε να βρεθούν οι υπάλληλοι στην άλλη πλευρά. Θέλαμε να βοηθήσουμε, να επιμορφώσουμε, να είμαστε πιο κοντά στους εκπ/κούς και αυτός είναι ο πόλος μας, αυτό είναι το καθήκον μας. Πιστεύουμε σε μια αξιολόγηση η οποία δε θα έχει να κάνει με απόλυση και διαθεσιμότητα., με σύνδεση μισθού, αλλά πιστεύουμε σε μια αξιολόγηση η οποία θα προχωρήσει την εκπ/κή πολιτική στη χώρα μας και θα ακολουθήσει τα τελευταία βήματα της επιστήμης όσον αφορά τον παγκόσμιο τομέα.

Ερ. Γίνεται πολύς λόγος για έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Πώς ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπ/κή κοινότητα;

Σ.Σ 01: Είναι ένα μεγάλο θέμα. Πρέπει να γίνει μια συντονισμένη προσπάθεια. Απλά είναι θέμα τώρα των τελευταίων μηνών και γίνονται πολλές ανακοινώσεις, πολλές απόψεις, πολλές αντιμαχόμενες αντικρουόμενες γνώμες και ακόμα δεν έχουν καταλάβει πως και οι Σ.Σ προσπαθούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, ακολουθούν τις οδηγίες και την πολιτική του ΥΠΑΙΘ, έχουνε καθετί που είναι από τη θέση τους και προβλέπεται μέσα στα πλαίσια του καθήκοντός τους, πρέπει πραγματικά και η άλλη πλευρά να κάνει κάποιο βήμα, ώστε να μπορέσουμε να βρούμε κάποιο δρόμο....., να συμφωνήσουμε, να βαδίσουμε από κοινού στον ίδιο δρόμο. Αλλά όμως δεν εξαρτάται μόνο από εμάς, εξαρτάται και από τον φορέα που εκπροσωπούμε, που εμείς έχουμε την καλή διάθεση να βοηθήσουμε στη λύση αυτού του προβλήματος, αλλά όμως πιστεύω δεν εξαρτάται αποκλειστικά από εμάς. Εμείς εφαρμόζουμε τις εντολές του ΥΠΑΙΘ, είμαστε σύννομοι και σύμφωνα μ' αυτά τα οποία πρεσβεύουμε από τη θέση μας. Καταλαβαίνουμε ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα, πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος να μπορέσουμε να φτάσουμε στην επίλυση αυτού του ζητήματος. Κάποιος πρέπει να πείσει τους εκπ/κούς ότι υπάρχει καλή προαίρεση και ότι αποκλειστικά η αξιολόγηση έχει το νόημα της επιμόρφωσης και δεν έχει να κάνει με σύνδεση μισθού. Βέβαια το θέμα της ποσόστωσης είναι εκείνο που φέρνει τους εκπ/κούς σε δύσκολη και αμήχανη θέση και δεν είναι θέμα των Σ.Σ αυτό να το λύσουνε. Εμείς καλούμαστε να αξιολογήσουμε, να βοηθήσουμε τους εκπ/κούς, να τους κρίνουμε και δε θα θέλαμε σε καμιά περίπτωση να είμαστε εμείς υπαίτιοι για να βρεθούνε σε αμήχανη θέση.

Ερ. Ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στον εκπ/κό απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Με ποιο τρόπο;

Σ.Σ 01: Πιστεύω ότι είναι θέμα του χαρακτήρα καθενός. Η αλήθεια είναι ότι ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί η αξιολόγηση. Πηγαίνοντας στα σχολεία κάνουμε αυτό που πρέπει να κάνουμε κι από ότι βλέπω και οι άλλοι Σ.Σ το ίδιο κάνουν. Δεν έχει ξεκινήσει η όλη διαδικασία τώρα πώς θα εξελιχθεί, πως θα προχωρήσει κανείς δεν το γνωρίζει. Νομίζω ότι πρέπει να πιστεύουν, δηλ. αν υπάρχουν καλές σχέσεις, καλή συνεργασία Σ.Σ και εκπ/κών και νομίζω ότι υπάρχει απ' ότι έχω αποκομίσει από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου στις συναντήσεις που έχουμε, ότι οι εκπ/κοί είναι θετικά διακείμενοι προς τους Σ.Σ, έχουνε διάθεση να συνεργαστούνε, έχουνε διάθεση να βοηθήσουνε κτλ. Όταν όμως είναι το μεγάλο θέμα του οικονομικού στη μέση και κινδυνεύει η εργασιακή τους σχέση, τότε πραγματικά δεν είναι να προβληματίζεται κανείς γιατί συμβαίνει όλη αυτή η αναστάτωση.

Ερ. Άρα μπορεί ο Σ.Σ να βοηθήσει τους εκπ/κούς να αισθάνονται ασφαλείς ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης πάντα;

Σ.Σ 01: Νομίζω πως ο θεσμός έτσι όπως έχει καθιερωθεί αυτό το σκοπό έχει, να αισθάνεται ο εκπ/κός ασφαλής, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει μέσα από το πλαίσιο της τάξης του από τα διδασκαλικά του καθήκοντα.

Ερ. Ωραία. Τώρα πώς θεωρείτε πως θα έπρεπε να γίνεται η αξιολόγηση των εκπ/κών.

Σ.Σ 01: Για μένα η αξιολόγηση γίνεται ούτως ή άλλως άτυπα, όταν πάμε στις τάξεις, όταν επισκεπτόμαστε τους εκπ/κούς, βλέπουμε πως λειτουργούν, κάνουμε τα σχόλιά μας, τις παρατηρήσεις μας, επεμβαίνουμε, βοηθάμε, ή ακόμα όταν δεν επεμβαίνουμε, όταν τους καλούμε να συνεργαστούν σε επίπεδο ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή σε επίπεδο παιδαγωγικών συναντήσεων. Δεν έχουμε ίσως ένα χαρτί στο χέρι να κρατάμε ή ένα ντοσιέ, ή ένα φάκελο, οτιδήποτε θα μπορούσε να καταχωρήσει αυτά τα οποία έχουμε αποκομίσει από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας, αλλά ούτως ή άλλως αξιολογούνται και εκτός των άλλων πρέπει να ξέρετε ότι οι εκπ/κοί, ο κάθε εκπ/κός αξιολογείται πρώτα και κύρια από το μαθητή που έχει απέναντί του αξιολογείται από το γονιό, αξιολογείται από το συνάδελφό του, αξιολογείται από το διευθυντή του, αξιολογείται από την κοινωνία. Δηλ. δεν είναι μόνο η αξιολόγηση με την έννοια όπως την έχει συνηθίσει να ακούγεται ότι θα αξιολογήσουμε, θα πάρουμε το φάκελο κτλ, θα ξεκινήσουμε όπως οι παλιοί επιθεωρητές να πάμε να.....

Ερ. Όσον αφορά το Π.Δ που τελευταία έχει θεσπιστεί από την πολιτεία και ορίζει συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης έχετε να σχολιάσετε κάτι;

Σ.Σ 01: Εεεε...

Ερ. Γενικά

Σ.Σ 01: Ναι εεεε ...Κοιτάζτε το θέμα της αξιολόγησης είναι κάτι που ο κλάδος το ζητάει εδώ και πάρα πολλά χρόνια, όχι ως Σ.Σ, τώρα μιλάω ως εκπ/κός. Οι εκπ/κοί πάντοτε θέλουν την αξιολόγηση πολλά, πολλά χρόνια τώρα, στις προηγούμενες δεκαετίες. Η αλήθεια είναι όμως ότι μέσα στα πλαίσια της μνημονιακής πολιτικής ότι έχουμε αυτό το καινούργιο πρόβλημα που έχει τεθεί τώρα. Παλαιότερα βέβαια, δηλ. δεν είναι να απορεί κανείς γιατί οι εκπ/κοί βρίσκονται σε τόσο δύσκολη θέση γιατί ύστερα από το 1981 και μετά που εφαρμόστηκε ο θεσμός του Σ.Σ οι εκπαιδευτικοί κατά κάποιο τρόπο ανακουφίστηκαν γιατί είχαν την προηγούμενη εμπειρία των επιθεωρητών, οι οποίοι είχαν συνδέσει την παρουσία και την εν γένει υπηρεσία τους στα σχολεία, σααα..., σαν άνθρωποι οι οποίοι λειτούργησαν τελείως αυθαίρετα, οι οποίοι βαθμολογούσαν ή έκριναν κατά τη δική τους προσωπική αντίληψη χωρίς να δίνουν λογαριασμό σε κανένα ή να ... ή ήταν άνθρωποι οι οποίοι λειτούργησαν τελείως αυθαίρετα, δεν υπήρχαν κάποια αντικειμενικά κριτήρια και αυτό σημάδεψε τον κλάδο πάρα πολλά χρόνια. Έτσι λοιπόν ύστερα από το 1981 και μετά μέχρι και σήμερα το 2014 που βρισκόμαστε ουσιαστικά τυπική αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί. Κανείς βέβαια και εμείς οι παλαιότεροι και οι νεότεροι εκπ/κοί έχουν ακούσει για όλο αυτό το θέμα του επιθεωρητισμού και τους φέρνει άσχημες μνήμες οι οποίες δε μπορούν να τους βοηθήσουν να προχωρήσουν και να καταλάβουν ότι υπήρχαν και κάποια θετικά στοιχεία μέσα στην αξιολόγηση. Τώρα το Π.Δ δεν είναι κάτι που ξενίζει κάποιον που έχει ασχοληθεί με το θέμα της αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια, απλώς το μεγάλο αγκάθι είναι το θέμα της ποσόστωσης που δεν ξέρουμε πως θα εφαρμοστεί. Βέβαια είναι νόμος, πρέπει να εφαρμοστεί. Βρισκόμαστε σε μεταβατικό στάδιο, δεν ξέρω πως θα εξελιχθεί παρακάτω. Εύχομαι να έρθει κάποιος να διαβεβαιώσει τους εκπαιδευτικούς ότι και μέσα από την ποσόστωση θα υπάρχει μια ευκαιρία να μπορέσουν να διορθώσουν τις προβληματικές –εντός εισαγωγικών-, διδασκαλίες τους ή να διορθώσουνε κάποια πράγματα, τα οποία οι Σ.Σ, οι διευθυντές, οι συνάδελφοι



τους κρίνουν ότι θα έπρεπε να τους βοηθήσουν ώστε να προχωρήσουν στο έργο τους.

Ερ. Πάνω σ' αυτό προβλέπεται από το Π.Δ η ένταξη των εκπ/κων σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς (εννοώ επαρκής, ελλιπής, πολύ καλός και εξαιρετικός). Πώς το σχολιάζεται αυτό, την ένταξη των εκπ/κων σε αυτούς τους ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς;

Σ.Σ 01: Αναγκαστικά όταν γίνεται μια αξιολόγηση όπως όταν αξιολογούμε και σα δάσκαλοι τους μαθητές, πρέπει να υπάρχουν και κάποιοι χαρακτηρισμοί, περιγραφικοί θέλεις να τους πεις, αριθμητικοί θέλεις να τους πεις, αναγκαστικά δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση χωρίς να μπορέσεις να περιγράψεις εεε.. την ικανότητα ή την επάρκεια ενός υπαλλήλου. Από κει και πέρα για μένα δεν είναι μόνο θέμα ποιοτικών χαρακτηριστικών είναι και κατά πόσο είναι υπεύθυνος ο ίδιος ο εκπ/κος να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Η πραγματικότητα είναι η εξής: υπάρχουν εκπ/κοί που είναι άριστοι στις υποχρεώσεις τους και τα καθήκοντά τους, υπάρχουν κάποιοι εκπ/κοι που τους αντιμετωπίζουμε καθημερινά, τους βλέπουμε, οι οποίοι δεν εμφανίζουν τον ίδιο ζήλο ή την ίδια ζέση για τα καθήκοντά τους ή τουλάχιστον δεν έχουν αρκετή εεε..., δεν έχουν αρκετή εκπαίδευση, επιμόρφωση, ή δεν έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τα θέματα των παιδαγωγικών ζητημάτων τα οποία καλούνται να εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Έτσι λοιπόν αυτοί οι εκπ/κοί, εν αντιθέσει με τους άλλους, οι οποίοι ενημερώνονται παρακολουθούν σεμινάρια παρακολουθούν κάποιες σχολές ή συνεχίζουν την πορεία τους παράλληλα με τις υποχρεώσεις τους οποιεσδήποτε, προσωπικές, οικογενειακές και τη σχολική τους πορεία. Άρα λοιπόν δεν μπορεί και δεν πρέπει αυτός ο εκπ/κος, ο οποίος ενδιαφέρεται για την επιστήμη του, ενδιαφέρεται για τη δουλειά του, ενδιαφέρεται να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, δεν πρέπει να του δώσουμε ένα χαρακτηρισμό έναντι ενός άλλου ο οποίος πραγματικά δε δείχνει, ας το πούμε κομψά, τον ίδιο ζήλο ή την ίδια ζέση για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του. Μη βλέπουμε το Σ.Σ ότι θα έρθει σα κριτής, ο ίδιος ο εκπ/κός τι κάνει για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του. Άλλωστε μη ξεχνάμε ότι το έργο του εκπ/κού δεν είναι ένα απλό έργο δεν είναι απλή δουλειά, είναι λειτούργημα. Έχεις να κάνεις με παιδιά, έχεις να κάνεις με ζωντανό υλικό. Αυτά τα παιδιά πρέπει να τα μεγαλώσεις, να τους μεταδώσεις ιδέες αρχές, να τα δώσεις στην κοινωνία. Πώς λοιπόν εσύ σαν εκπ/κός ορίζεις το ίδιο σου το έργο; Δεν είναι μόνο ότι εμείς θέλουμε να κάνουμε κάτι σε αυτή την κατεύθυνση και ο ίδιος ο εκπ/κός πρέπει να προωθήσει τον εαυτό του. Άρα λοιπόν ένας ο οποίος εεε ας πούμε ότι έχει μείνει πίσω κάπως από τις τελευταίες θέσεις της παιδαγωγικής επιστήμης πρέπει να τον βοηθήσουμε να τον σπρώξουμε. Δεν ξέρω αν αυτός ο χαρακτηρισμός τον βοηθήσει ή τον θυμώσει, αλλά εκ των πραγμάτων η αξιολόγηση έχει μέσα της ποιοτικούς και ποσοτικούς χαρακτηρισμούς. Δηλ. δε νοείται αξιολόγηση για κανένα τρόπο χωρίς χαρακτηρισμό. Βέβαια υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες έτσι εεε.. κατηγορίες, υπάρχουν κάποιες αριθμητικές εεε... δηλ. βγαίνει ο χαρακτηρισμός μέσα από συγκεκριμένα κριτήρια και αφού εφαρμόζεται κάποιος μέσος όρος. Έχω δει το Π.Δ, σε γενικές γραμμές ξέρω περίπου τι θα γίνει. Είναι περίπλοκη η διαδικασία, δεν είναι απλή. Αλλά πως μπορεί, δηλ. δεν πρέπει να ξέρει σε κάθε σχολείο ο κάθε διευθυντής, ο κάθε εκπ/κός πώς ορίζει δηλ. πέρα από την αξιολόγηση που θα γίνει από την πλευρά του Σ.Σ και ο ίδιος ο εκπ/κός φαντάζομαι ότι διαισθάνεται σε πιο επίπεδο είναι η θέση του και η παρουσία του στο σχολείο. Δε νομίζω ότι θα εκπλαγεί αν μάθει κάποια πράγματα. Πιστεύω ότι τα γνωρίζει μπορεί να αντιδράσει αλλά δεν πρέπει να απολογηθούμε εμείς γι' αυτό.

Ερ. Η αξιολόγηση επομένως θα έχει κάποιες επιπτώσεις για τους εκπ/κούς. Έχετε να προτείνεται κάποιου άλλου είδους επιπτώσεις; Θεωρείται ότι θα ήταν προτιμότερες κάποιες άλλες επιπτώσεις; Κάτι άλλο;

Σ.Σ 01: Επιπτώσεις οικονομικές;

Ερ. Όχι γενικότερα. Ας πούμε η μία από τις επιπτώσεις είναι η ένταξη σε ποιοτικούς χαρακτηρισμούς. Ύστερα είχαμε σύνδεση με την προαγωγή των εκπ/κων σε επόμενο βαθμό. Είχαμε σύνδεση της αξιολόγησης με ζητήματα μισθολογικής ανέλιξης των εκπ/κων. Ήδη έχετε αναφερθεί στην ποσόστωση. Θεωρείται ότι αυτές οι επιπτώσεις είναι εντάξει. Έχετε να προτείνεται κάποιες άλλες; Σκέφτεστε κάποιες άλλες επιπτώσεις που θα ήταν καλύτερες;

Σ.Σ 01: Τώρα το θέμα ότι να προχωρήσει στο βαθμό του ή να έχει μισθολογική εξέλιξη είναι ένα κίνητρο για μένα είναι ένα κίνητρο για να μπορέσει κανείς να αφυπνιστεί ή τουλάχιστο να βρεθεί σε κατάσταση εγρήγορσης και να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτά τα οποία του ζητάει η πολιτεία. Είναι στο δικό του χέρι να μπορέσει να προχωρήσει, να τα προωθήσει. Δε φαντάζομαι αυτή τη στιγμή ότι υπάρχει κάτι άλλο το οποίο θα μπορέσει δηλ. απλά και μόνο να περάσουμε, να κάνουμε μια επίσκεψη, να φύγουμε και να μη γίνει κάτι. Όταν υπάρχει μια... δηλ. όλοι οι υπάλληλοι αξιολογούνται με κάποιο τρόπο. Τώρα το θέμα είναι να συνδεθεί με το μισθό, τη μισθολογική είναι ένα ζήτημα. Εντάξει είμαι λίγο προβληματισμένη σε αυτό, το θέμα, δε μπορώ να δώσω μια σαφή απάντηση αυτή τη στιγμή. Αλλά όμως από την άλλη πλευρά πιστεύω ότι κάθε υπάλληλος, κάθε άνθρωπος, πρέπει να προχωράει στη ζωή του και να θέλει το καλύτερο. Δε μπορώ να καταλάβω δηλ. για ποιο λόγο να θέλει να μένει πίσω ή να μην αποδίδει σωστά στη δουλειά του.

Ερ. Ας μιλήσουμε τώρα για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Πώς νομίζετε ότι πρέπει να αξιοποιούνται;

Σ.Σ 01: Αα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρώτα-πρώτα για τον ίδιο τον εκπ/κό. Οποσδήποτε κι εκείνος θα θέλει να ξέρει αν έχει από μόνος του τη διάθεση να ακούσει τον οποιοδήποτε που θα τον αξιολογήσει, σε ποια θέματα τον κρίνει ότι θα ήθελε περισσότερη ενημέρωση, περισσότερη καθοδήγηση, περισσότερη βοήθεια. Νομίζω ότι ο ίδιος ο εκπ/κός θα ήθελε να ξέρει. Αν θα ήθελε, αν δε θα ήθελε τότε δε μπορώ να καταλάβω γιατί έχει αναλάβει τέτοιο βαρύ έργο απέναντι στην πολιτεία και απέναντι στα παιδιά που έχει μπροστά του. Ως αναφορά τώρα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας εεεε θα μπορούσαμε και εμείς να ξέρουμε περίπου σε ποια πλαίσια, που υστερούνε ή σε τι θέματα θέλουνε οι εκπ/κοί μας να εντείνουμε περισσότερο τις προσπάθειες μας και να μπορέσουμε να τους βοηθήσουμε, να τους καθοδηγήσουμε ώστε να δείξουν τα μέγιστα. Αυτό έχω να πω, δεν έχω τίποτα άλλο δηλ.

Ερ. Σε επίπεδο Υπουργείου;

Σ.Σ 01: Σε επίπεδο Υπουργείου

Ερ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σ.Σ 01: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν υφίσταται

Ερ. Τώρα πια να

Σ.Σ 01: Το ΙΝΕΠ είναι τώρα, Νομίζω και σαν Υπουργείο Παιδείας θα έχει να δώσει ένα λόγο απέναντι στην κοινωνία, ότι έχει κάποιους υπαλλήλους οι οποίοι είναι αξιόλογοι, ότι είναι συνεπείς στα καθήκοντά τους εεε δεν ξέρω τώρα αν αυτό βγει δημόσια έξω, δηλ. ή αν θα μείνει απλά και μόνο μέσα στα θέματα του Υπουργείου και δεν ανακοινωθεί προς τα έξω προς την κοινωνία γιατί είναι αλήθεια ότι όλες αυτές οι πιέσεις που γίνονται τα τελευταία χρόνια, γίνονται γιατί υπάρχει πίεση από την πλευρά της κοινωνίας να αξιολογηθούν οι εκπ/κοί. Γιατί ο εκπ/κός είναι ο ηθοποιός που βγαίνει μπροστά στη σκηνή και καθημερινά δίνει λόγο στην κοινωνία

και το Υπουργείο Παιδείας, θέλει να επισημοποιήσει ίσως αυτό το λόγο, να τον κάνει πιο έτσι ... να τον κάνει να βγαίνει καλύτερα προς τα έξω , να είναι περισσότερο δημόσιος ο λόγος του. Εεεε εντάξει πρέπει να πείσει κανείς γι αυτό το θέμα ότι πραγματικά θέλουμε να πάμε μπροστά σα χώρα, ότι θέλουμε πραγματικά να έχουμε μια καλή παιδεία, θέλουμε καλούς αξιολογούς εκπ/κούς, θέλουμε να υπάρχει σωστός και υγιής ανταγωνισμός. Αυτά είναι θέματα της πολιτείας πρέπει να τα πείσει, αλλά από την άλλη πλευρά και `μεις σα Σ.Σ, πρέπει να πείσουμε τους εκπ/κούς, το Υπουργείο, τον οποιοδήποτε ότι όλα δουλεύουν προς αυτή την κατεύθυνση. Θέλουμε μια χώρα που μικρή μεν αλλά με πολύ μεγάλο πολιτισμό, πολύ μεγάλο ιστορικό , πολιτισμικό, πολιτιστικό παρελθόν, θέλουμε μια χώρα που να έχει πολίτες που να έχουν κριτική σκέψη, να σκέφτονται δηλ. οτιδήποτε μπορεί να τους βοηθήσει για να καλυτερέψουν την προσωπική τους στάση, την προσωπική τους θέση για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε να πάμε δηλ. μπροστά δηλ. να μην είμαστε πια ο τελευταίος τροχός της αμάξης, όσον αφορά σε επίπεδο Ευρώπης και τον Παγκόσμιο χάρτη. Να είμαστε χώρα η οποία να έχει δώσει και αυτή τα δικά της..., το δικό της αποτύπωμα και σε θέματα έρευνας και σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης και σε θέματα παιδείας ή οτιδήποτε έχει να κάνει σε σχέση με την επιστήμη, με τη διδασκαλία με όλα αυτά.

Ερ. Από το συγκεκριμένο Π.Δ προβλέπεται προαιρετικά η αξιολόγηση των αξιολογητών από τους αξιολογούμενους. Θα ενθαρρύνετε μια τέτοια τακτική; Τι πιστεύεται γι' αυτό;

Σ.Σ 01: Όταν δεν έχει να φοβηθεί κανείς κάτι και γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και όχι με διάθεση να μειώσεις ή να θίξεις κάποιον, που αυτό είναι πολύ μεγάλο θέμα, δε θα είχα καμία αντίρρηση. Αν δηλ. πραγματικά, πραγματικά νομίζω ότι θα θέλει ο άλλος που είναι απέναντί του, που είναι προϊστάμενος ή υφιστάμενος να ξέρει πως τον βλέπει πως τον κρίνει. Δεν μπορώ να καταλάβω είναι ένα θέμα βέβαια γιατί νομίζω ότι επειδή είμαστε άνθρωποι, ίσως μούνε και κάποια θέματα συμπάθειας ή αντιπάθειας. Είναι ένα ζήτημα αυτό. Δεν ξέρω κατά πόσο, μέχρι ποιο ποσοστό πρέπει να λειφθεί υπόψη, κι αν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη .... κι αν πρέπει .... αν τίθενται αντικειμενικά οι προϋποθέσεις, να γίνονται με αντικειμενικά κριτήρια και όχι προσωπικές θέσεις κ.λ.π. Είναι ένα ζήτημα. Δεν ξέρω, μπορεί να εφαρμοστεί και να δούμε πως θα εξελιχθεί από κει και πέρα. Καθετί που εφαρμόζεται για πρώτη φορά, δε σημαίνει ότι υφίσταται για πάντα. Μπορεί να εφαρμοστεί, να αναιρεθεί, να αναβληθεί ή οτιδήποτε άλλο. Κρίνοντας μια διαδικασία στην πορεία, γι' αυτό εξάλλου υπάρχει και η διαμορφωτική αξιολόγηση. Διαμορφώνεται η αξιολόγηση στην πορεία, βλέπουμε τα θετικά της σημεία και τα αρνητικά της, επαναπροσδιορίζουμε τους στόχους και προχωράμε σε μια άλλη κατεύθυνση ή στην ίδια αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι οι οποίοι είχαν ξεκινήσει από την αρχή του συγκεκριμένου θέματος.

Ερ. Θα ενθαρρύνεται αυτή την τακτική αν κάποιος από αυτούς που αξιολογήσατε έλεγε ότι θα ήθελε να αξιολογήσει εσάς;

Σ.Σ 01: Δε θα είχαμε αντίρρηση, δε θα είχαμε αντίρρηση. Ίσως είναι λίγο δύσκολο να το δεχτείς αυτό. Πρέπει να είσαι πολύ καλά σα προσωπικότητα, να δέχεσε την κριτική από τον άλλον και κυρίως να...όχι μόνο από τη θέση μου ως Σ.Σ ότι είμαστε αυτοί οι οποίοι θα κρίναμε σε κάποια παιδαγωγικά θέματα τους εκπ/κούς των σχολείων της περιφέρειάς μας. Δε θα ήταν άσχημο, απλώς ίσως και το... η πολιτεία μέσα από όλο αυτό το θέμα, το θεσμό της αξιολόγησης και εφαρμόζοντας τόσα πολλά κριτήρια, τόσους πολλούς δείκτες των δεικτών. Ίσως η πολιτεία μέσα από αυτό τον τρόπο να διασφαλίσει την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Αν λοιπόν πραγματικά υπάρχουν και κάποια άλλα αντίστοιχα κριτήρια από την πλευρά

του υφιστάμενου προς τον προϊστάμενο, νομίζω ότι θα βοηθούσε θα ήτανε καλό και μπορεί, ίσως να βοηθούσε με την έννοια ότι μπορεί να ξέφευγε ο κάθε κριτής να πέσει στην παρωχημένη έννοια του επιθεωρητισμού δηλ. να ξέρει ότι θα αξιολογήσει αντικειμενικά με σωστά κριτήρια, σωστά δομημένα με σωστά επιχειρήματα και ότι ο άλλος θα καταλάβει τη θέση στην οποία βρίσκεται και νομίζω ότι αυτό θα γυρίσει πίσω σαν ανατροφοδότηση και από τον υφιστάμενο του ότι να τον αξιολογήσει και τον ίδιο με τα ίδια αντικειμενικά πλαίσια όπως ο ίδιος αξιολόγησε τον υφιστάμενό του. Είναι ένα ζήτημα βέβαια και επαναλαμβάνω ότι πρέπει, αν εφαρμοστεί να τεθεί σε μία κρίση και αν μπορεί να βοηθήσει τον κριτή γιατί όχι.

Ερ. Τελικά τι πιστεύεται αυτή τη φορά θα εφαρμοστεί η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Σ.Σ 01: Πιστεύω ότι επειδή στην Ελλάδα υπάρχουν πάρα πολλά θέματα που έχουνε συνάφεια με πολιτικές πρακτικές, με θέματα που δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο ζητήματα εθνικής κουλτούρας, εθνικής θέσης κ.τ.λ είναι ένα ζήτημα. Πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση. Πώς, πότε και που, κανείς δεν το ξέρει, γιατί έχουμε συνηθίσει τα τελευταία χρόνια να βλέπουμε συνεχείς ανατροπές, συνεχείς αλλαγές, αααα...και κάθε τι που εφαρμόζεται σε μια άλλη δεδομένη στιγμή, στην επόμενη στιγμή αλλάζει, τροποποιείται, εεεε... δεν εφαρμόζεται ως έχει για κάποιο λόγο, είτε πολιτικό, είτε συνδικαλιστικό, είτε όχι. Πραγματικά πιστεύω ότι είναι ένα σημείο το οποίο μας προβληματίζει αυτή τη στιγμή που βρισκόμαστε αν θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση και πως θα εφαρμοστεί. Οι διαδικασίες βέβαια έχουν ξεκινήσει. Η πλευρά του Υπουργείου Παιδείας δείχνει διάθεση να εφαρμοστεί και εφόσον υπάρχουν νόμοι, προεδρικά διατάγματα, αλλά επειδή ακριβώς τα θέματα στην Ελλάδα δεν τρέχουν όπως τρέχουνε ίσως κάπου αλλού, έχω επίσης και σε αυτό το σημείο έναν έντονο προβληματισμό.

Ερ. Εγώ αυτά ήθελα να ρωτήσω. Εσείς θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σχετικό με όλα αυτά που συζητήσαμε;

Σ.Σ 01: Εγώ θέλω να προσθέσω τα εξής: ότι ενώ βλέπουμε ότι σε παγκόσμιο επίπεδο ότι όλοι οι τομείς που αφορούνε την πρόοδο ενός κράτους, είτε αφορά έρευνα είτε αφορά θέματα κουλτούρας, είτε θέματα πολιτικής, είτε θέματα παιδείας, πραγματικά έχουνε να δείξουν μια πρόοδο και δεν καταλαβαίνω γιατί στην Ελλάδα μερικά θέματα σταματάνε, δεν έχουν μια εξέλιξη που θα θέλαμε και γιατί ακούμε συνέχεια ότι εδώ στην Ελλάδα είναι τα πράγματα όχι ευχάριστα, ενώ στο εξωτερικό είναι εξίσου καλά. Δηλ τι είναι εκείνο που εμποδίζει την Ελλάδα να πάει μπροστά. Αν η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει σ' αυτό το θέμα πραγματικά δε θα είχα καμία αντίρρηση και αν κάποιος δηλ. πείσει και τους Σ.Σ και τους εκπ/κούς και τους φορείς ότι πραγματικά θα μπορέσουμε σαν Ελλάδα να προχωρήσουμε να πάμε μπροστά, να έχουμε μια πρόοδο, να έχουμε μια καλή επιστήμη, να έχουμε επιστήμονες οι οποίοι θα μπορούσαν να προσφέρουν, πραγματικά δε θα είχα αντίρρηση. Δηλ. εκείνο που με προβληματίζει είναι γιατί να έχουμε να λέμε για τα άλλα κράτη για τις εφαρμογές τους για την πρόδό τους και γιατί δεν μπορούμε εμείς να φτάσουμε σ' αυτό το επίπεδο εξέλιξης και προόδου Τι είναι δηλ. εκείνο που μας εμποδίζει, γιατί κανείς μέχρι τώρα δεν έχει πείσει όλους τους εμπλεκόμενους ότι θέλουμε το καλό. Το καλό της παιδείας, το καλό της πολιτικής, το καλό της έρευνας, το καλό της ιατρικής οτιδήποτε μπορεί να πει κανείς. Γιατί δηλ. πάντοτε γυρίζουμε και κάνουμε δύο βήματα μπροστά και ένα... δεν ξέρω γω πόσα βήματα πίσω. Κάτι πρέπει να γίνει επιτέλους αν καταλάβουμε ότι το συμφέρον μας σα λαός είναι να προχωρήσουμε να σταθούμε στα πόδια μας, να έχουμε τη δική μας αυτόνομη προσωπικότητα. Σίγουρα δεν εξαρτάται μόνο από εμάς αυτό, εεε είναι πολλά τα θέματα, πολλά τα ζητήματα και πραγματικά μερικές φορές αυτά που ακούμε γύρω μας, μας προβληματίζουνε και

θέλω να πιστεύω ότι ίσως κάτι θα αλλάξει. Θα αλλάξει με την αξιολόγηση; Μακάρι.  
Ελπίζω να το δούμε.

Ευχαριστώ πολύ!

## ΣΣ 02 Βόλος, 6-3-2014

Ερ. Όπως ήδη σας έχω ενημερώσει, το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας, διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Σ.Σ γύρω από την ατομική αξιολόγηση των εκπ/κων. Θα ήθελε γι' αυτό να ξεκινήσω με μια γενικότερη ερώτηση που έχει να κάνει με το θεσμό του Σ.Σ και τις προσδοκίες που αυτός καλλιέργησε στους εκπ/κους και όταν θεσπίστηκε αλλά και όλα αυτά τα χρόνια τα τριάντα χρόνια που ήδη υπάρχει. Ποιος νομίζετε εσείς ότι είναι οι προσδοκίες των εκπ/κων για το θεσμό του Σ.Σ ή μάλλον και ποιο γενικά τι προσδοκούν από το Σ.Σ;

ΣΣ 02: Ξεκινώντας από τη θεσμοθέτηση του θεσμού το '82, επειδή ήρθε να αντικαταστήσει έναν άλλο θεσμό του επιθεωρητισμού, οι προσδοκίες ήταν πάρα πολύ υψηλές γιατί θεωρήθηκε ότι έρχεται ως αντίδοτο και να αντιταχθεί αν θέλετε, μέσα σε εισαγωγικά στον επιθεωρητισμό της προηγούμενης περιόδου. Το...στην πορεία το θέμα είναι ότι παρόλο που ξεκίνησε με πολύ καλές προϋποθέσεις όλο αυτό το πλαίσιο και θα έλεγα με υψηλές προσδοκίες και από τα δύο μέρη και ότι αφορά τους εκπ/κους και ότι αφορά τους Σ.Σ, εντούτοις πιστεύω ότι στην πορεία ένα πολύ μεγάλο εύρος λόγω που έχει να κάνει με το θεσμοθετημένο πλαίσιο με το καθηκοντολόγιο πρόσφατα ας πούμε οριοθετήθηκε, αν θέλετε δεν .. δεν... στην πράξη δεν απέδωσε εντός και εκτός εισαγωγικών η λέξη αυτό που οι περισσότεροι τουλάχιστον περίμεναν με τη θεσμοθέτηση του και στην πορεία αυτή. Γι' αυτό και κατά καιρούς έχει δεχθεί αρκετές έτσι..., αρκετές βολές και επικρίσεις. Και στη διαφοροποίηση μπορεί να γίνει εσωτερικά, γιατί το θεσμό τον βλέπουμε εμείς ενιαία τώρα, αλλά μπορεί κανείς να κάνει διάκριση μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και εκεί έχουμε διαφοροποιήσεις, θυμίζω ας πούμε, ότι η δευτεροβάθμια έχει κάποιος την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολείων από τέσσερις-πέντε νομούς, από ολόκληρη περιφέρεια, πράγματα τα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί και εκ των πραγμάτων στις απαιτήσεις που έχει θέσει. Επομένως ξεκινήσαμε με υψηλές προσδοκίες χωρίς να μπορέσουν να υλοποιηθούν και από τις δύο πλευρές.

Ερ. Εσείς θεωρείται από τη δική σας πλευρά ότι ανταποκρίνεσθε στις προσδοκίες των εκπ/κων σα Σ.Σ;

ΣΣ 02: Θέλω να πιστεύω ότι ανταποκρίνομαι, με την έννοια ότι παρέχεις ένα υποστηρικτικό έργο εεε, σε θέματα πρακτικά της καθημερινότητας, πέρα όμως από την πρακτική και σε θεωρητικό επίπεδο στα πλαίσια των επιμορφώσεων στο θεσμοθετημένο πλαίσιο που υπάρχει, είτε σε δίωρες, είτε σε ημερίδες, τουλάχιστον πιστεύω ότι σε ότι με αφορά γίνεται μια προσπάθεια, η δική μου εκτίμηση αν θέλεις μια αυτοαξιολόγηση ας πούμε, ότι γίνεται μια προσπάθεια ιδιαίτερη. Τώρα κατά πόσο αυτό έχει καλύψει τις προσδοκίες γιατί συνήθως λέμε ότι μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας υπάρχει πάντα ένα κενό το οποίο εξαρτάται το εύρος αν θα είναι μεγάλο ή μικρό ή...

Ερ. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από το Σ.Σ ταυτίζονται με τα καθήκοντα όπως αυτά τα έχει θεσπίσει η πολιτεία των Σ.Σ ;

ΣΣ 02: εεε.. Πιστεύω όχι με την έννοια ότι οι εκπ/κοι, επειδή αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα, ο χώρος της εκπαίδευσης είναι πολυσύνθετος και πολυπαραγοντικός, δηλ. από ένα οικογενειακό πρόβλημα σοβαρό ενός παιδιού, που μπορεί να έχει επίπτωση στην παρουσία του μέσα στην τάξη, μέχρι οτιδήποτε άλλο οπότε είναι τέτοιο το εύρος των απαιτήσεων των εκπ/κων που αν κανείς θέλει να ανταποκριθεί, πιστεύω ότι θα πρέπει να ξεφύγει από το πλαίσιο του καθηκοντολογίου και να μην φτάνει ας πούμε σε σημεία που να λέει ότι δεν είναι δική μου αρμοδιότητα

αυτό, πρέπει να απευθυνθείτε αλλού κτλ. Βέβαια αυτά που μπορεί να δώσει και να κάνει.

Ερ. Άρα εκτός από τα καθήκοντα που έχει θεσπίσει η πολιτεία σκέφτεστε ότι υπάρχει ένας επιπλέον ρόλος που θα έπρεπε να σας ανατεθεί; Θα διευκολύνει και κάτι άλλο το ρόλο σας που θα έπρεπε να θεσπιστεί όμως από την πολιτεία; Να το εντάξει στο καθηκοντολόγιο των Σ.Σ;

ΣΣ 02: Εκείνο που χρειάζεται πιστεύω είναι..., είναι πολλές φορές οι αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ των Σ.Σ της γενικής και της ειδικής αγωγής. Και αυτό είναι ένα θέμα με την έννοια ότι ο συνάδελφος της ειδικής αγωγής κι αυτός πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχει πολύ μεγαλύτερο εύρος και να μπορεί να δώσει περισσότερα πράγματα... Έλεγα λοιπόν ότι με τους συναδέλφους της ειδικής αγωγής οι οποίοι και αυτοί θα έπρεπε να είναι περισσότεροι για να μπορούν να ανταποκρίνονται στα πολλά προβλήματα που εμφανίζονται τελευταία, ακριβώς γιατί οι γονείς έχουν ένα αυξημένο ενδιαφέρον και μπαίνουν στη διαδικασία από νωρίς να διαγνώσουν θέμα μαθησιακών δυσκολιών και τέτοιων στοιχείων. Αλλά πιστεύω ότι σε γενικές γραμμές το καθηκοντολόγιο καλύπτει τις αρμοδιότητες και τις ανάγκες που έχει. Το θέμα είναι στο πλαίσιο της υλοποίησης περισσότερο.

Ερ. Μέσα από την εμπλοκή σας με τους εκπαιδευτικούς σχηματίζετε μια άποψη για αυτούς. Θεωρείται ότι η συνολική εικόνα που έχετε για τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την αξιολόγησή τους;

Σ.Σ 02: Πιστεύω ότι η αξιοποίηση θεμάτων σε ότι έχει να κάνει με τους εκπ/κούς ... εεε, είναι ιδιαίτερη με την έννοια πιστεύω ότι θα έπρεπε ότι σε ότι αφορά το θέμα αυτό να δημιουργηθεί ας πούμε ένα πορτφόλιο για κάθε ένα εκπ/κο, στο οποίο να έχει τα επιτεύγματά του αν θέλετε, τα προσόντα του, τις δράσεις που κάνει στο σχολείο. Δηλαδή η δράση του εκπ/κού να αποδεικνύεται σ' ένα μεγάλο βαθμό βάσει τεκμηρίων, αυτά που έχει κάνει, μια συμμετοχή σ' ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, δηλ. να υπάρχει μια συνολική εικόνα της δουλειάς του καθενός. Αυτό θα ήταν μια ασφαλιστική δικλείδα και ο Σ.Σ με τη δική του εκτίμηση να συμβάλει με μια ψηφίδα σ' αυτό το παζλ της διαδρομής του καθενός. Να μην είναι δηλ. απόφαση ενός το θέμα της αξιολόγησης. Να μπορεί συνολικά να αποτιμηθεί με σκοπό βέβαια να βελτιωθεί, να βελτιωθούμε όλοι μας γιατί είναι ανατροφοδοτικό στοιχείο η αξιολόγηση.

Ερ. Τώρα πως νομίζετε ότι οι εκπ/κοι αντιμετωπίζουν το Σ.Σ ως αξιολογητή;

Σ.Σ 02: Ως αξιολογητής εεε...

ΕΡ. Ως δυνάμει αξιολογητή τη στιγμή που μιλάμε

Σ.Σ 02: Υπάρχει στην αρχή πιστεύω ότι υπάρχει μια έντονη επιφύλαξη απέναντι, δηλ. δύσκολα θα ανοιχτεί κάποιος εκπ/κος συνάδελφος στο Σ.Σ με την πρώτη ματιά, ας το πούμε έτσι. Επειδή έχουμε μια απουσία κουλτούρας σε ότι έχει να κάνει με την αξιολόγηση, γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουμε βεβαρημένο, μέσα σε εισαγωγικά παρελθόν, δηλ. αν κανείς ανατρέξει και διαβάσει εκθέσεις, επιθεωρητών ας πούμε που διασώζονται στα γενικά αρχεία του κράτους σε διαστήματα '55-'60, στο χρονικό διάστημα της χούντας κ.λ.π, έχει δημιουργηθεί ένα αρνητικό κλίμα. Γι' αυτό αν θέλετε σε κάποιο βαθμό η επιφυλακτικότητα αυτή, είναι κατανοητή. Βέβαια από την άλλη μεριά δε μπορεί να πει κανείς ότι ένα..., μια ατυχέστατη εφαρμογή αξιολόγησης από ένα μέρος αξιολογητών, τριάντα χρόνια πριν θα μας καθορίσει το σημείο, το σημερινό σημείο που βρισκόμαστε. Ίσα, ίσα πιστεύω ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά με την έννοια ότι θα αξιοποιήσουμε την εμπειρία, ώστε να αποφύγουμε να κάνουμε παρόμοια λάθη και παρόμοιες παραλείψεις και παρόμοιες πράξεις. Επομένως εεε..., υπάρχει μια αρχικά επιφυλακτικότητα γι αυτό. Αλλά πιστεύω ότι στην πορεία όταν μετά από κάποιες συναντήσεις, όταν ο σύμβουλος δώσει ας πούμε αν θέλετε το στίγμα του και ότι

εκείνο που τον ενδιαφέρει περισσότερο και κυρίως είναι η βελτίωση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής και της διδασκαλίας, εκεί και βλέπουν έναν άνθρωπο με τον οποίο μπορούν να συνεργαστούν και να υπάρξει μια ανατροφοδότηση, εκεί πιστεύω ότι σπάει αν θέλετε, η πρώτη επιφυλακτική αυτή στάση που μπορεί να κρατήσουν αρκετοί στην αρχή.

Ερ. Ωστόσο κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης τι προβλήματα και τι δυσκολίες θεωρείται ότι θα αντιμετωπίσετε ή τι εμπόδια θα κληθείτε να υπερβείτε;

Σ.Σ 02: Έτσι όπως είναι τα πράγματα σήμερα πιστεύω πάρα πολλά εμπόδια, ένα είναι το στοιχείο, είναι αυτό το στοιχείο του παρελθόντος αν θέλετε που υπάρχει. Υπάρχει μια γενικότερη τάση αμφισβήτησης ότι κάποιο πρόσωπο, επειδή γενικότερα στο χώρο της δημόσιας διοίκησης, τουλάχιστον η χώρα μας δε φημίζεται για έναν τρόπο προσέγγισης, λειτουργίας και οργάνωσης με θετικά χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις, πολλά πράγματα γίνονται στο πόδι, γίνονται ευκαιριακά, έχουν πάρα πολλές εναλλαγές, δεν υπάρχει σταθερή πορεία και όλα τα γνωστά... Επομένως πέρα από το πρόβλημα της αμφισβήτησης στο πίσω μέρος του μυαλού πολλοί θα λένε ότι γίνεται μία αξιολόγηση και μία δράση του Σ.Σ και πιθανόν πίσω από αυτό να υποκρύπτεται κάποια σκοπιμότητα, γι' αυτό το πράγμα. Είτε σε επίπεδο προσωπικών σχέσεων είτε σε πάρα πολλά επίπεδα που μπορούν να υπεισέλθουν σ' αυτό το πράγμα. Δεν έχουμε βέβαια εύκολα αποδεχθεί αυτή τη διαδικασία. Επομένως πιστεύω ότι πέρα από τα προβλήματα αυτά εξαιτίας αυτών μάλλον των προβλημάτων γι' αυτό θα έπρεπε να θεωρακιστεί ένα συγκεκριμένο τέτοιο πλαίσιο στο οποίο να αισθάνεται ασφάλεια, να είναι καθαρές οι διαδικασίες να αισθάνεται ασφάλεια ο εκπ/κος, να έχει τη δυνατότητα να αμφισβητήσει αν θέλετε την απόφαση να υπάρχει σαφής αιτιολόγηση της οποιασδήποτε προσέγγισης και αξιολόγησης και καλό θα ήταν αυτό που είπα δηλ. να μην είναι μονοπρόσωπη. Δηλ να απαρτίζεται από πάρα πολλά χαρακτηριστικά της διαδρομής του καθενός και να μην είναι μία απόφαση η οποία θα κρίνει κάποιον σε μια δεδομένη χρονική στιγμή που ξέρουμε όλοι πολλές φορές, πατάει πάνω σ' ένα επισφαλές πλαίσιο μια και δύο και τρεις επισκέψεις μόνο, σε μια διδακτική αίθουσα για παράδειγμα.

Ερ. Ειδικότερα στη σχέση επικοινωνίας με τους εκπ/κούς τί προβλήματα θεωρείται ότι θα αντιμετωπίσετε ως αξιολογητής πια. Θα αλλάξουν οι σχέσεις που έχετε μέχρι σήμερα, η σχέση επικοινωνίας;

Σ.Σ 02: Ναι πιστεύω ότι σίγουρα θα λειτουργήσει αρνητικά, αν θέλετε και επιβαρυντικά, με την έννοια ότι σε αυτό το πλαίσιο οι σχέσεις είναι τελείως ανοιχτές και λειτουργούμε σε ένα τελείως χαλαρό επίπεδο ανατροφοδότησης κλπ, γνωρίζοντας ότι τα όποια λάθη τους οι όποιες παραλείψεις μπαίνουν σ' ένα επίπεδο μόνο κάποιας βελτίωσης που μπορεί να γίνει και ανατροφοδότησης. Εκεί όταν ξέρουνε ότι η ενέργειά τους, η οποιαδήποτε ενέργεια, πιθανόν ο αξιολογητής να την σταθμίζει, να την αξιολογεί, να την μετράει, πιστεύω ότι αυτό το..., η σχέση αυθορμητισμού και της ανοιχτής επικοινωνίας και της χαλαρής επικοινωνίας θα επηρεαστεί, δηλ. τουλάχιστον από ένα μεγάλο μέρος.

Ερ. Με ποιόν τρόπο θεωρείται ότι ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα;

Σ.Σ 02: Πρώτα απ' όλα ξεκινώντας από τον εαυτό του, δηλ. αν δεν δώσει δείγματα, εεεε και γω αλλάζοντας περιφέρεια στο τέλος της τετραετίας, έτσι το λέω με καμάρι η τελευταία ημερίδα ήταν ακριβώς ένα πλάνο αυτοαξιολόγησης, πριν ακόμη ξεκινήσουν τα προγράμματα, ήμουν μπροστά πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης, η τελευταία ημερίδα ήταν ακριβώς ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, βέβαια, γιατί δεν υπήρχε τώρα αξιολόγηση εξωτερική των



συμβούλων. Ότι σ` αυτή την τετραετία έγιναν αυτά τα πράγματα, έγιναν αυτές οι δράσεις, αυτές οι επιμορφώσεις, μ` αυτά τα αποτελέσματα. Δηλ. αν δε δώσει ο ίδιος ένα στίγμα ότι δε φοβάται να εκτεθεί, μέσα σε εισαγωγικά, για τη δουλειά που κάνει και τις παραλήψεις που έχει κάνει γιατί δε μπορούν να γίνουν όλα τέλεια εεε και θα έπρεπε να ξεκινήσει από πάνω προς τα κάτω, ένα τέτοιο πράγμα αξιολόγησης δηλ. να νιώθουν ασφάλεια σε ότι έχει να κάνει με τον αξιολογητή και με τις διαδικασίες επιλογών σ` όλο αυτό το πλαίσιο. Επομένως το παράδειγμά του πιστεύω είναι το ισχυρότερο επιχείρημα, στο να αρχίζει να καλλιεργείται αυτή η κουλτούρα και να ενθαρρύνει στοιχεία εεε και δράσεις αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που πολλές φορές επιμένω στους εκπ/κούς είναι ότι έχει κάποιος ένα κενό, διδακτικό κενό εννοώ στον εργασιακό του χώρο κι έχει ένα συνάδελφο του γνωστό του σ` ένα παράλληλο τμήμα της πέμπτης ξέρω γω, που κάνουν μαζί και έχει δυσκολίες στο βιβλίο των μαθηματικών, το αναφέρω γιατί είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, λοιπόν τους παροτρύνω να μπουνε να παρακολουθήσουν μία διδασκαλία ενός συναδέλφου με τον οποίο αισθάνονται καλά δηλ. ταιριάζουν τα χνώτα τους που λέμε, δε θα πας να παρακολουθήσεις κάποιον με τον οποίο είσαι στα μαχαίρια, σε κόντρα. Δηλ. αν σπάσει αυτό το πράγμα και να γίνει μια συζήτηση, εγώ έκανα αυτή την ενότητα, εσύ πώς την έκανες; να μπουν σε μια ανατροφοδότηση μεταξύ τους πιστεύω ότι θα κερδίσουν πάρα πολλά πράγματα, γιατί έχουμε εεε ένα στοιχείο ας πούμε για να δημιουργήσεις αυτή την κουλτούρα αξιολόγησης. Είναι αυτό ότι έχουμε οχυρωθεί μέσα στις τάξεις μας, τις έχουμε κλείσει και δε θέλουμε να μπει κανείς μέσα σα να είμαστε απόλυτοι κυρίαρχοι σ` αυτό που γίνεται ή σ` αυτό που δε γίνεται εκεί, χωρίς να θέλουμε να το μοιραστούμε.

Ερ. Πάνω σ` αυτό, παρόμοια ερώτηση. Με ποιο τρόπο θεωρείται ότι ο Σ.Σ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στους εκπ/κούς απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης ή και γενικότερα;

Σ.Σ 02: Ναι το θέμα της εμπιστοσύνης και αυτό είναι το θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα καθορίσει, θα πρέπει να είναι διάφανο και διαυγές. Αυτό πιστεύω ότι είναι η βάση και πρέπει να ξεκινήσει κάποιος, γιατί έχοντας την εμπειρία αυτή, από τη δημόσια διοίκηση και τις διατάξεις και όλα αυτά, πολλές φορές βλέπουμε παρόμοια θέματα να ερμηνεύονται με ένα τελείως διαφορετικό και αντιφατικό τρόπο και οι δύο αυτές αντιφατικές προσεγγίσεις να είναι καθόλα νόμιμες γιατί πατούν σ` ένα διαφορετικό πλαίσιο, νομοθετικό. Γιατί λέω αν δεν είναι ξεκάθαρο το πλαίσιο, που να μην επιδέχεται εεε παρερμηνείες και να μην έχει δηλ. τη νομιμοποίηση ή και να φαίνεται ότι γίνεται σωστά, είναι ένα στοιχείο, καλό θα είναι να είναι ξεκαθαρισμένο το πλαίσιο και οι διαδικασίες σε ότι έχει να κάνει με τις σχέσεις αυτές που μπορούν να δημιουργηθούν.

Ερ. Πώς μπορεί ο Σ.Σ να βοηθήσει τους εκπ/κούς να αισθάνονται ασφαλείς; Πάντα τώρα βέβαια εξετάζουμε τη διαδικασία αξιολόγησης.

Σ.Σ 02: Να αισθάνονται ασφαλής, θα πρέπει με όλη την παρουσία του να είναι ξεκάθαρο αυτό που στοχεύει, που θέλει να κάνει, να ξέρει δηλ. ο εκπ/κος σε τι ακριβώς αξιολογείται, σε ποια φάση γίνεται αυτό το πράγμα, ποια είναι τα... οι παράμετροι που θα εστιάσει, να μην είναι γενικά δηλ. το τοπίο έτσι θολό και υπεισέρχεται...και σε κάποιο βαθμό σαφώς θα υπεισέλθει ο προσωπικός παράγοντας αλλά αυτό να είναι όσο το δυνατόν πιο μικρότερο ποσοστό. Να μπορέσουμε να αφήσουμε λίγο τις προσωπικές αν θέλετε έτσι... προσεγγίσεις και οπτικές να επηρεάζουν πολύ λίγο την τελική κρίση ας πούμε που θα κάνει. Αυτό θα δώσει ένα στοιχείο ασφάλειας, όταν ξέρουν ποια είναι ακριβώς η διαδικασία και το πλαίσιο και το περιεχόμενο.

Ερ. Έχετε ήδη αναφερθεί, αλλά γενικότερα πώς νομίζετε ότι θα έπρεπε να γίνεται η αξιολόγηση των εκπ/κων;

Σ.Σ 02: Ναι πιστεύω ότι αυτό που σε κάποια άλλη ερώτηση είπα κατά τη δική μου εκτίμηση εεε ...στο κομμάτι της αξιολόγησης θα πρέπει να εστιαστεί σ' ότι έχει να κάνει με τη βελτίωση, την ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας. Που σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα διαρκές στοιχείο επανατροφοδότησης και αξιολόγησης και να του δώσει τα εφόδια για να μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτό το απαιτητικό πλαίσιο. Παράδειγμα πρέπει να στοχεύει στην επιμόρφωση, ένα βασικό στοιχείο, ένας θεσμοθετημένος από άλλες χώρες ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ξέρω γω πέντε χρόνια, επτά, θα μπορούσε κάποιος εκπ/κος για ένα χρόνο παράδειγμα να βγαίνει έξω από την τάξη και αυτό το κομμάτι να το χρησιμοποιεί για έρευνα, για ανατροφοδότηση, νέες μεθόδους, ώστε και να μπορεί να αλλάζει το πλαίσιο δουλειάς γιατί είναι πολύ ψυχοφθόρο το κομμάτι της διδακτικής μέσα στη τάξη, άλλα και να παίρνει στοιχεία καινούργια, καινούργιων προσεγγίσεων ούτως ώστε να τα ενσωματώνει και αυτός, να νιώθει πιο ασφαλής. Δηλ. θα πρέπει από τη μια μεριά το σύστημα να είναι τέτοιο που να τον στηρίζει και να τον υποστηρίζει στο κομμάτι της ανατροφοδότησης και το άλλο πιστεύω ότι θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται δηλ. τα πάντα από τη στιγμή που θα πάρει το οκ και βρίσκεται μέσα σε μια σχολική τάξη. Μια άλλη διαδικασία θα μπορούσε να υπήρχε π.χ στο κομμάτι της μονιμοποίησης κτλ. Η διετία είναι ένα στοιχείο τουλάχιστο μέχρι τώρα τυπικής διαδικασίας, δηλ. ο χρονικός παράγοντας και μόνο ο οποίος μονιμοποιεί και συνεχίζει τον υπάλληλο, εκεί που θα έπρεπε να υπήρχε πιστεύω ένα αυστηρότερο πλαίσιο αξιολόγησης, ούτως ώστε αυτός που θα παραμείνει μέσα στην τάξη να έχει τα εχέγγυα ότι μπορεί να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο. Το ότι κάποιος έχει σπουδάσει μαθηματικός, είναι πολύ καλός μαθηματικός ή πολύ καλός φυσικός κατ' ανάγκη δε σημαίνει ότι μπορεί να σταθεί σε μία τάξη, μπορεί στο εργαστήριο να είναι άριστος αλλά σε μία σχολική αίθουσα να έχει μεγάλο έλλειμμα. Άρα έλεγα μία κρισάρα στην έναρξη για το ποιός θα μπαίνει, αλλά και στην πορεία γιατί όλοι στην πορεία αλλάζουμε και μεταβαλλόμαστε. Να υπάρχει η διαδικασία αυτή που είπα, ας πούμε ανά πέντε χρόνια έξι, να βγαίνει κάποιος, να έχει ανατροφοδότηση και όλο του το έργο να είναι στη διάθεση των αξιολογητών ή του αξιολογητή, ποιος θα είναι, τι έχει κάνει. Ο ρόλος του Διευθυντή πιστεύω σ' αυτό το κομμάτι, δεν ξέρω αν σας προλαβαίνω σε κάποια ερώτηση, έχει πολύ μεγάλη σημασία, με την έννοια ότι έχει καθημερινή επαφή. Επομένως γνωρίζει πρόσωπα και πράγματα σε ότι έχει να κάνει με τη συμπεριφορά του, με τη συνέπειά του και όλο αυτό το πλαίσιο ου μπορεί να βοηθήσει. Και συγκεντρώνοντας όλα αυτά τα στοιχεία, τα τεκμήρια ας πούμε της δουλειάς του, πιστεύω ότι θα βοηθήσουνε και τον αξιολογητή να έχει να βάλει ας πούμε τη δική του προσέγγιση στο θέμα αλλά το μεγαλύτερο κομμάτι να αποδεικνύεται από αυτά τα τεκμήρια που έχει κάνει κάποιος στη διάρκεια της πορείας του στο σχολείο, στην τάξη κτλ.

Ερ. Η πολιτεία έχει θεσπίσει συγκεκριμένο Π.Δ το 152/13, όπου εκεί περιγράφονται οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπ/κων. Θέλετε να σχολιάσετε κάτι σχετικά με αυτό;

Σ.Σ 02: στις διαδικασίες αξιολόγησης ...σε ότι έχει να κάνει με το Π.Δ, απλά θα αναφέρω ένα, δύο παραδείγματα, που έγιναν θέματα συζήτησης με ενστάσεις χωρίς όμως να μπορώ να επιβεβαιώσω. Δηλ. ότι έχει να κάνει, είναι κυρίως μια μαθηματική προσέγγιση ενός συναδέλφου μαθηματικού, ότι εεε υπάρχει πιθανότητα κάποιος ας πούμε, να έχει κάποιες αξιολογήσεις, επειδή κάποιες αρχικά περιγραφικές μεταβλητές γίνονται ποσοτικές και στη συνέχεια μετατρέπονται πάλι σε περιγραφικές, εκεί υπάρχει ένα θέμα ότι μπορεί κάποιος να έχει παρόμοια

βαθμολογία, μεγάλη απόκλιση και στο τέλος κάποιος να βγει ελλιπής και κάποιος επαρκής με παρόμοια βαθμολογία, αλλά προσωπικά δεν το έχω επιβεβαιώσει αυτό, αλλά είναι μια παράμετρος από κάποιον που έχει ασχοληθεί. Ύστερα δύο, τρία στοιχεία, κριτήρια ας πούμε, που αναφέρει μέσα, ένα άλλο θέμα που έχει τεθεί περί αξιολόγησης ας πούμε, ο Σ.Σ, την προκλητικότητα των ερωτήσεων που κάνει ο εκπ/κός. Πιστεύω ότι επιστημονικά τώρα, το κομμάτι τώρα προκλητικότητα της ερώτησης είναι λίγο ασαφές στο πλαίσιο πώς μπορεί κάποιος ας πούμε, τόσο εύκολα και απόλυτα να διαβαθμίσει την προκλητικότητα των ερωτήσεων κάποιας διδασκαλίας που παρακολουθεί και όλο αυτό το πλαίσιο. Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο... οι έννοιες ας πούμε και οι εξειδικεύσεις να... είναι πολύ προσεγμένες με την έννοια να μην υπάρχουν αμφισβητήσεις. Γιατί ξέρετε, αν αμφισβητηθεί, όπως αμφισβητείται αυτή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή το ίδιο πλαίσιο πάνω στο οποίο θα έρθει κάποιος να το υλοποιήσει ξεκινάμε με πολύ άσχημη αφετηρία. Δηλ. έχουμε μια υφέρπουσα και προϋπάρχουσα αμφισβήτηση εν γένει των αξιολογητών, με την κουλτούρα που είπαμε απουσιάζει και το παρελθόν, αν ταυτόχρονα αμφισβητούμε και το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο, έχουμε δύο κακά μαζί, τα οποία δεν ξέρω πόσο θα είναι εύκολο να ανατραπούν στην πορεία της υλοποίησης και εφαρμογής. Δηλ. κανείς θα έπρεπε να αποκτήσει σ' ένα μεγαλύτερο δυνατό σημείο μία συναίνεση η οποία απουσιάζει από το ..... σ' ότι έχει να κάνει και με την υλοποίηση της εκπ/κης πολιτικής. Δεν ξέρω υπάρχει ένα μεγάλο κομμάτι που θεωρώντας ότι θέλει να κάνει ένα βήμα πίσω από τις θέσεις, είτε συνδικαλιστικές, είτε κομματικές, είτε σ' οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα είναι κάποιος και υποστηρίζει ότι με το να υποχωρήσει, έχει ταυτιστεί αυτό το πράγμα και να έρθει σε συμφωνία με κάποιον, δεν ξέρω κάπου είχε δοθεί ο όρος ως αποιδεολογικοποίηση και έχουμε ένα θέμα εκεί στο να μπορέσουμε να βρούμε μία κοινή βάση ευρύτερης αποδοχής στο βαθμό που είναι εφικτό γιατί διαφωνίες και ενστάσεις θα υπάρχουν πάντα. Οπότε θα περίμενε κανείς το θεσμικό πλαίσιο να μην έχει σκοτεινά ας πούμε ή σημεία τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ή να εκληφθούν από κάθε αξιολογητή με διαφορετική ερμηνεία.

Ερ. Από το Π.Δ προβλέπεται η ένταξη των εκπ/κών σε ποιοτικούς αξιολογικούς χαρακτηρισμούς (εννοώ επαρκείς, ελλιπείς, πολύ καλοί και εξαιρετικοί). Πώς το σχολιάζετε αυτό;

Σ.Σ 02: Αυτό τώρα, τα όρια της εεε και οι διαβαθμίσεις αυτές μπορεί τεχνικά να μπορούν να σταθούν και να έχουμε μια κατηγοριοποίηση και μια ομαδοποίηση που ενδεχομένως θα μπορούσε να γίνει, αλλά πιστεύω ότι στην πράξη είναι πολύ δύσκολα και τα σύνολα των ορίων εδώ, δηλ. μεταξύ του εξαιρετικού και του πολύ καλού, ή του επαρκούς και του καλού είναι τέτοιες οι διαφορές μεταξύ τους, που πιστεύω ότι θα είναι δύσκολο κάποιος να μπορέσει να κάνει μια κατάταξη απόλυτη σ' ένα τέτοιο πλαίσιο και με τέτοιες διαβαθμίσεις. Δε θα είναι καθόλου εύκολο να γίνει.

Ερ. Θεωρείται ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να έχει επιπτώσεις για τους εκπ/κούς ;

Σ.Σ 02: Εδώ έχουμε δύο θέματα που αυτό που είπα πριν, ότι επειδή δεν υπάρχει αξιολόγηση με την .... η ανατροφοδότηση, μάλλον της επιμόρφωσης και ένα πλαίσιο επιμόρφωσης συνεχές και έτσι διαρκές για όλους τους εκπ/κούς, το στοιχείο που θα μπορούσε να πει ως επίπτωση είναι το κυρίαρχο βάρος είναι τι στοχεύουμε. Αν θέλουμε να δώσουμε εεεε βάρος σ' ότι έχει να κάνει με αυτό που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία ως σχολείου ότι δηλ. να βελτιώσουμε όλους τους παράγοντες που συνυπάρχουν το κυρίαρχο στοιχείο, θα πρέπει το βάρος να δοθεί εκεί, στο κομμάτι αυτό, στην επιμόρφωση. Τώρα υπάρχουν περιπτώσεις οι οποίες είναι ελάχιστες, οι οποίες όμως δεν είναι ... είναι στοιχεία τα οποία δεν εμπίπτουν, σ'

ότι έχει να κάνει με την προσφορά κάποιου, αλλά μιλάμε για περιπτώσεις εκπαιδευτικών με κάποια ψυχολογικά προβλήματα, με κάποια πορεία, στη διαδρομή τους, που όλοι είμαστε άνθρωποι, μπορεί να συμβεί στον καθένα, εκεί θα έπρεπε να υπήρχε η επίπτωση, μέσα σε εισαγωγικά, σ' αυτή την ελάχιστη μειωρηφία, εκεί θα έπρεπε να υπήρχε μια ασφαλιστική δικλείδα, ότι οι άνθρωποι αυτοί για χι λόγους δε μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους εξαιτίας σοβαρών τέτοιων παθήσεων κτλ. και να μην επαφίενται στους ίδιους να αποσυρθούν από την τάξη και όλο αυτό το πλαίσιο που βιώνουμε, εσείς στη διοίκηση τα ξέρετε καλύτερα. Αλλά εκεί θα έπρεπε να υπήρχε ένας δεν ξέρω, το συμβούλιο ή ένα άλλο πλαίσιο στο οποίο να μπορεί κάποιος ο οποίος αρνείται ότι έχει ψυχολογικό πρόβλημα ή ότι γιατί αν υπάρχει συναίνεση, εκεί δεν υπάρχει θέμα, αλλά αν υπάρχει άρνηση ότι κάποιος ενώ δεν είναι αντικειμενικά καλά ας πούμε, υποστηρίζει ότι είναι μια χαρά και δεν υπάρχει μια ασφαλιστική δικλείδα, εκεί ένα υπηρεσιακό συμβούλιο, μια επιτροπή με τους αντίστοιχους επιστήμονες κάθε φορά που χρειάζεται, ώστε να παίρνουν κάποια απόφαση να μεταφερθεί σε μία θέση διοικητική, σε μία θέση άλλη. Γιατί οι απαιτήσεις της τάξης και οι ευθύνες απέναντι στα παιδιά, στις οικογένειές τους και τέτοια, είναι πολύ μεγάλες και υψηλές.

Ερ. Γίνεται η διαδικασία της αξιολόγησης. Κάποιες επιπτώσεις θα πρέπει να έχει. Σκέφτεστε κάτι άλλο πιο καλό από αυτό η πολιτεία έχει θεσπίσει αυτή τη στιγμή;

Σ.Σ 02: Ναι η επίπτωση τώρα αυτό που ισχύει με τις ποσοτώσεις κτλ. που υπάρχουν, είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να δημιουργήσει ιδιαίτερα προβλήματα μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών και αν δεν είναι διασφαλισμένο όπως είπαμε το πλαίσιο κι όλο αυτό και υπάρχει αμφισβήτηση, εκεί τα προβλήματα θα ενταθούν. Επίπτωση πιστεύω ότι στο κομμάτι της επιμόρφωσης ότι αν ανταποκριθούν οι εκπ/κοί που χρειάζονται κάποια υποστήριξη κ.τ.λ και μπαίνουμε σε μια διαδικασία της βελτίωσης και αυτό εεε φαίνεται ότι γίνεται δε νομίζω ότι θα χρειαστεί κάτι άλλο.

Ερ. Ποια είναι η άποψή σας για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την προαγωγή των εκπ/κών στον επόμενο βαθμό;

Σ.Σ 02: Εδώ τώρα μπαίνει το παλιό πλαίσιο που υπήρχε με αρμοδιότητα και κατ' επιλογήν που είχανε στις παλιότερες κρίσεις. Είναι μία παράμετρος η οποία θα μπορεί κανείς να τη δει συνολικά και ως φιλοσοφία του όλου πλαισίου δηλ. αν μπει κάποιος στη διαδικασία να αποδεχθεί τις ποσοτώσεις, να αποδεχθεί την ποσοτική αν θέλετε αυτή προσέγγιση, τότε μπορεί κάποιος να πει να προάγονται μόνο αυτοί οι οποίοι έχουν υψηλές επιδόσεις. Αλλά πιστεύω ότι ο χώρος της εκπαίδευσης δε μπορεί να λειτουργήσει, κάνοντας διακρίσεις και δημιουργώντας ταχύτητες έτσι μεταξύ των εκπ/κών. Πιθανόν σε ένα επίπεδο, ξέρω γω, επιλογής στελεχών εεε και σε θέσεις ευθύνης πιθανόν να μπορούσε να είναι ένα τέτοιο κίνητρο άλλα στη μεγάλη ομάδα των εκπ/κών που βρίσκονται μέσα στη σχολική τάξη οι κατηγοριοποιήσεις αυτές μάλλον θα δημιουργήσουν περισσότερα προβλήματα απ' όσα μπορούν να λύσουν.

Ερ. Στο ίδιο πνεύμα η θέση σας για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική ανέλιξη, με θέματα μισθολογικής ανέλιξης των εκπ/κών;

Σ.Σ 02: Ναι είναι το ίδιο πράγμα με τη βαθμολογική τέτοια ή οποία συνοδεύετε και από τέτοια, είναι στο ίδιο πλαίσιο.

Ερ. Τώρα πώς κατά τη γνώμη σας θεωρείται ότι θα έπρεπε να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;

Σ.Σ 02: Ναι αυτό είναι κομβικής σημασίας, γιατί αν δεν μπορούμε σε μια διαδικασία τέτοια αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, ώστε να βελτιωθούν τα πράγματα, άλλωστε η αξιολόγηση βασικός στόχος αυτός πρέπει να είναι η βελτίωση.

Επομένως εεε δεν είναι μόνο να αποτιμηθούν κάποια χαρακτηριστικά, κάποια δεδομένα και να μείνουν σε κάποια συρτάρια όπως συνήθως γίνεται, εκεί θα πρέπει να υπάρχει, να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία επισημαίνοντας τις αδυναμίες και ελλείμματα, να υπάρχει η διαδικασία της ανατροφοδότησης και της χρήσης στο μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί κανείς να συνεχίσεις έτσι για να βελτιώνεσαι και να γίνεσαι καλύτερος.

Ερ. Ωραία. Τελικά θεωρείται ότι είναι αναγκαίο οι αξιολογητές να αξιολογούνται από τους αξιολογούμενους; Από το Π.Δ προβλέπεται κάτι τέτοιο, έστω και προαιρετικά.

Σ.Σ 02: Ναι αυτό είπα και στην αρχή ο σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα, πιστεύω ότι με την αμφίδρομη αυτή διαδικασία, δηλ. πέρα από μια καθιερωμένη διοικητική ιεραρχία, δε σημαίνει ότι ο ανώτερος ιεραρχικά δε δίνει λογαριασμό πουθενά ή παίρνει τις αποφάσεις του χωρίς να έχει επιπτώσεις. Σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει ασφαλιστική δικλείδα ούτως ώστε σε περιπτώσεις αστοχίας, λαθών ή και σκόπιμων αν θέλετε ενεργειών, να είναι διασφαλισμένος ο κάθε εκπ/κός ότι μπορεί να διεκδικήσει την αποκατάσταση, αλλά και να κρίνει τις παραλείψεις και τις ενέργειες του αξιολογητή. Αυτό είναι πιστεύω προαπαιτούμενο και εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας που είπαμε και του παρελθόντος. Είναι ένα στοιχείο στο οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε να νιώθουν οι εκπ/κοί πιο ασφαλείς και να καμφθούν αν θέλετε, ας πούμε, οι αντιστάσεις που υπάρχουν και οι ενστάσεις που υπάρχουν σ' αυτό το πράγμα. Είναι ένα δείγμα γραφής και έτσι αξιοπιστίας ας πούμε του όλου εγχειρήματος που είναι σημαντικό να υπάρχει.

Ερ. Τελικά τι πιστεύετε θα εφαρμοστεί η διαδικασία αξιολόγησης των εκπ/κων, αυτή τη φορά;

Σ.Σ 02: Λοιπόν έχοντας τρεις δεκαετίες στην εκπαίδευση, είχα παρομοιάσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ένα αυτοκίνητο και έλεγα για τα μέρη του αυτοκινήτου τι αντικατοπτρίζουν σε κάθε εξάρτημα του αυτοκινήτου, το κάθε μέρος του αυτοκινήτου έδινε μία εικόνα. Στο τέλος έλεγα ότι δεν είχαμε σταθερή πορεία κ.τ.λ. γιατί κυριαρχεί το δόγμα δώσε και μένα να κάνω μια βόλτα, μέσα σε παρένθεση, βλέπε τους εκάστοτε υπουργούς παιδείας. Λοιπόν θεωρώ ότι σε αυτό το κομμάτι υστερούμε πάρα πολύ. Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη πορεία, το οποίο συνήθως είναι ρευστό. Και πάλι άλλη προσέγγιση, ο κάθε υπουργός παιδείας στη χώρα μας μένει στη θέση του κατά μέσο όρο από το '74 και μετά, 540 μέρες. Αν συνυπολογίσετε τους συμβούλους που αλλάζουν κάθε φορά και οι αλλαγές που γίνονται, δεν είμαι καθόλου σίγουρος ότι μπορεί να υλοποιηθεί ή και αν ξεκινήσει η υλοποίησή του ένας μελλοντικός υπουργός παιδείας, μπορεί να το ανατρέψει ή να το αλλάξει και πάλι και κάνουμε πάντα έτσι δύο βήματα μπροστά, δύο πίσω και μένουμε στο ίδιο σημείο συνήθως.

Ερ. Εγώ αυτά ήθελα να ρωτήσω.

ERROR: undefined  
OFFENDING COMMAND: F3S63

STACK: