

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



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ:  
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ  
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:  
ΚΟΚΩΝΗ ΜΑΡΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ  
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2014**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12982/1  
Ημερ. Εισ.: 28-07-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2014  
ΚΟΚ

## Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....σελ.7

### ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Αποσαφήνιση εννοιών σχετικών με την αξιολόγηση.....σελ.9
2. Νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (1974-2009).....σελ.13
3. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....σελ.23
- 3.1. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ν. 4024/2011).....σελ.23
- 3.2. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....σελ.27
- 3.3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Π.Δ.152/2013).....σελ.31
4. Ερευνητικά δεδομένα.....σελ.38
- 4.1. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.....σελ.38
- 4.2. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών.....σελ.38
- 4.3. Σκοπός της αξιολόγησης.....σελ.41
- 4.4. Μορφές αξιολόγησης.....σελ.42
- 4.5. Φορείς της αξιολόγησης.....σελ.44
- 4.6. Μέσα αξιολόγησης.....σελ.44
- 4.7. Κριτήρια Αξιολόγησης.....σελ.46

### ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Η έρευνα.....σελ.48
- 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....σελ.48
- 5.2. Μεθοδολογία.....σελ.49
- 5.3. Πληθυσμός.....σελ.49

5.4. Διαδικασία.....σελ.49	σελ.49
6. Αποτελέσματα.....σελ.50	σελ.50
6.1. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....σελ.50	σελ.50
6.1.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.....σελ.50	σελ.50
6.1.2. Συμμετοχή στη διαδικασία.....σελ.53	σελ.53
6.1.3. Αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης.....σελ.57	σελ.57
6.1.4. Ερμηνείες αναφορικά με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης.....σελ.60	σελ.60
6.2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....σελ.63	σελ.63
6.2.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης.....σελ.63	σελ.63
6.2.2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως θέμα συζήτησης στη σχολική μονάδα.....σελ.64	σελ.64
6.2.3. Φορείς της αξιολόγησης.....σελ.66	σελ.66
6.2.4. Συμβολή των κριτηρίων της αξιολόγησης στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.....σελ.71	σελ.71
6.2.5. Συχνότητα αξιολόγησης.....σελ.73	σελ.73
6.2.6. Σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.....σελ.79	σελ.79
6.2.7. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....σελ.85	σελ.85
6.2.8. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: αλλαγές στις σχέσεις.....σελ.87	σελ.87
6.2.8α. μεταξύ των εκπαιδευτικών.....σελ.87	σελ.87
6.2.8β. μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.....σελ.89	σελ.89
6.2.9. Οι τρεις πρώτες λέξεις που έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών όταν ακούνε τη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών».....σελ.94	σελ.94
6.2.10. Φόβοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση του έργου τους.....σελ.95	σελ.95
6.2.11. Προτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....σελ.99	σελ.99
6.2.12. Αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επικείμενης αξιολόγησης του έργου τους.....σελ.102	σελ.102
6.3. Βαθμολογική (και μισθολογική) εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....σελ.104	σελ.104

6.3.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών.....σελ.104	
6.3.2. Απόψεις για την ποσόστωση.....σελ.105	
6.3.3. Απόψεις για τη σύνδεση της βαθμολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....σελ.117	
7. Συζήτηση.....σελ.110	
7.1. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....σελ.110	
7.2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....σελ.111	
7.3. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....σελ.114	
7.4. Γενικότερες διαπιστώσεις.....σελ.114	
Βιβλιογραφία.....σελ.118	
Παράρτημα.....σελ. 121	

## **Πρόλογος**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τον καθηγητή μου Χανιωτάκη Νικόλαο τόσο για τη στήριξη και την κατανόηση που μου έδειξε κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, όσο και για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνιστά ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα μεταξύ των εμπλεκομένων στα εκπαιδευτικά πράγματα, και όχι μόνο, χρόνια τώρα. Ειδικότερα, από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, ο οποίος θεωρούνταν από πολλούς θεσμός φόβου και τρόμου, έχουν γίνει πάμπολλες θεσμικές προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση του έργου τους ανέκαθεν ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χειραγώγησή τους, τον έλεγχο και την απομάκρυνσή τους από το εκπαιδευτικό έργο, με απότοκο να αντιδρούν σε οποιαδήποτε νομοθετική ρύθμιση που αφορούσε την αξιολόγησή τους, εμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εφαρμογή οποιουδήποτε θεσμικού πλαισίου.

Τα δύο τελευταία χρόνια η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, αλλά και τους εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο. Η ένταση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι τόσο μεγάλη, που θα μπορούσε κανείς να πει ότι η εφαρμογή της βρίσκεται πιο κοντά από ποτέ άλλοτε. Ειδικότερα, τη σχολική χρονιά 2013-2014, πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, εισαγωγή που, όπως πολλοί λένε, πραγματοποιήθηκε προκειμένου να γίνει ομαλή η μετάβαση στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών την επόμενη σχολική χρονιά. Ωστόσο, όσο έντονες είναι οι συζητήσεις για την εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τη σχολική χρονιά 2014-2015, άλλο τόσο έντονες είναι και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή οποιασδήποτε προσπάθειας αξιολόγησής τους. Στην παρούσα εργασία λοιπόν, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την επικείμενη αξιολόγηση του έργου τους καθώς επίσης και για το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, νέο βαθμολόγιο- μισθολόγιο.

## Εισαγωγή

Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του παραγόμενου, εντός της σχολικής μονάδας, έργου αναγνωρίζονταν από την ίδρυση σχεδόν του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε ως απόρροια την ίδρυση του θεσμού του επιθεωρητή, έργο του οποίου δεν ήταν άλλο από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο επιθεωρητής ωστόσο, συνιστούσε πρόσωπο διόλου αγαπητό για τους εκπαιδευτικούς. Η έντονα απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον εν λόγω θεσμό εστιάζονταν κατά κύριο λόγο στα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούσε ο επιθεωρητής, μιας και σε αυτά συγκαταλέγονταν οι πολιτικές και ιδεολογικές απόψεις του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούσαν το ήθος και τον ιδιωτικό του βίο, με απότοκο ο χαρακτήρας της αξιολόγησης που διενεργούσε να ήταν κάθε άλλο παρά αντικειμενικός. Οι μεγάλης έντασης αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον επιθεωρητισμό διαδραμάτισαν ρόλο διόλου ευκαταφρόνητο στην κατάργησή του, το 1982. Έκτοτε, έγιναν πάμπολλες προσπάθειες για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, ωστόσο η έντονη αντίσταση που προβάλλανε οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, συνιστούσε τροχοπέδη στην εφαρμογή οποιουδήποτε θεσμικού πλαισίου σχετικού με την αξιολόγηση.

Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, βρισκόταν πάντοτε στην επικαιρότητα, ωστόσο το ενδιαφέρον γι' αυτό χαρακτηρίζονταν από εντάσεις και υφέσεις. Τα τελευταία δύο έτη, το ενδιαφέρον για το εν λόγω ζήτημα βρίσκεται ξανά σε ένταση. Θεσμικές ρυθμίσεις έχουν υλοποιηθεί τόσο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πολλοί εκπαιδευτικοί ωστόσο, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο μέσω των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων, προβάλλουν αντίσταση στην εφαρμογή τους, κάνοντας λόγο περί απώτερων σκοπών των κυβερνήτων (χειραγώγηση και έλεγχος των εκπαιδευτικών, απολύσεις). Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αυτή τη φορά δε θα έχουν το αποτέλεσμα που είχαν ανάλογες δράσεις του παρελθόντος και ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται πιο κοντά από ποτέ άλλοτε. Μάλιστα, κάνουν λόγο περί «ύπουλης» μετάβασης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών μέσω της «αθώας» αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η εφαρμογή της οποίας ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2013-2014.



Μέσω της παρούσας εργασίας λοιπόν, επιδιώκεται η ανάδυση των σκέψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, αποσαφηνίζονται έννοιες σχετικές με την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίζονται οι όροι «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου», «εκπαιδευτική αξιολόγηση», «αξιολόγηση εκπαιδευτικών» και «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να γίνεται κατανοητή η διάκριση της κάθε έννοιας από τις υπόλοιπες. Επίσης, γίνεται λόγος για τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθώς επίσης και για τις μορφές και τις μεθόδους της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται εκείνες οι νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τη μεταπολίτευση του 1974 έως και το 2009 καθώς επίσης και οι λόγοι οι οποίοι πυροδοτούσαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις θεσμικές αυτές προσπάθειες με απόρροια τη μη εφαρμογή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο εκτίθενται οι σύγχρονες θεσμικές ρυθμίσεις αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται ευρήματα ορισμένων ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τα οποία αφορούν τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών, τον σκοπό, τις μορφές, τους φορείς, τα μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησης. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία για τη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, ο πληθυσμός και η διαδικασία της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους.

## ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### 1. Αποσαφήνιση εννοιών σχετικών με την αξιολόγηση

Η αξιολόγηση, η οποία ορίζεται ως μια «διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008), είναι μια έννοια η οποία αγγίζει άτυπα κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής: κάθε μας λέξη, κάθε μας ενέργεια, αξιολογείται από την οικογένειά μας, από τους φίλους μας, από τους συναδέλφους μας, από τον περίγυρό μας. Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται ορισμένα θεωρητικά στοιχεία τα οποία αφορούν την αξιολόγηση όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης.

#### α) Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η «εκπαιδευτική αξιολόγηση», ορίζεται ως μία «συστηματική και οργανωμένη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που αποβλέπει να προσδιορίσει με έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο το αποτέλεσμα κάθε παιδαγωγικο-διδασκτικής ενέργειας σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους και μεθοδολογία..., και αποσκοπεί στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος..., όπως επίσης και στην επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης». (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008).

#### β) Λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δύναται να είναι έχει χαρακτήρα ελεγκτικό (ελεγκτική ή τελική ή αθροιστική αξιολόγηση) ή ανατροφοδοτικό (διαμορφωτική ή ανατροφοδοτική αξιολόγηση). Ειδικότερα, η ελεγκτική αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η ανατροφοδοτική αξιολόγηση, έχει ως σκοπό όχι τη βαθμολογική ή μισθολογική «τιμωρία» του εκπαιδευτικού, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### γ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Η «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» ή αλλιώς η «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», είναι μία έννοια η οποία περιλαμβάνει, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (διαπρο-

σωπικές σχέσεις και προσδοκίες, παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη και οργάνωση της σχολικής τάξης), του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της προετοιμασίας της διδασκαλίας ( βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, στόχοι και περιεχόμενα, διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα), της διεξαγωγής της διδασκαλίας και των μαθητών ( προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία, διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών), της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας ( τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της αυτό-αξιολόγησής της, επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς), καθώς επίσης και την αξιολόγηση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ( τυπικά προσόντα, επιστημονική ανάπτυξη και επαγγελματική ανάπτυξη ).

*δ) Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*

Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο χαρακτήρας της οποίας είναι βελτιωτικός- ανατροφοδοτικός ή μέσω της τελικής αξιολόγησης, η οποία έχει χαρακτήρα ελεγκτικό και επιπτώσεις στην εκπαιδευτική καριέρα του αξιολογούμενου. Άλλη μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση του έργου τους μέσω της εκτίμησης των επιδόσεων των μαθητών. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δύναται να έχει αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που το επίπεδο του μαθητικού δυναμικού παραμένει εξαιρετικά χαμηλό παρά τις προσπάθειές του εκπαιδευτικού για τη βελτίωσή του. Η αυτοαξιολόγηση συνιστά μία ακόμα μορφή αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία λαμβάνοντας δράσεις για τη βελτίωση των τελευταίων. Μία μορφή αξιολόγησης η οποία θεωρείται από πολλούς αντικειμενική, διότι στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι ίδια για όλους τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς, είναι η αξιολόγηση με βάση τα χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η εν λόγω μορφή αξιολόγησης αγνοεί τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών για χάρη της ομοιογένειας. Η αξιολόγηση μέσω τρίτων δύναται να στηρίζεται στην κρίση των μαθητών, των γονέων, των συναδέλφων ή άλλων φορέων. Δύο ακόμα μορφές αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση κατόπιν συμφωνίας, πριν την οποία ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται για

τον χρόνο, τον τρόπο, τα μέσα και τα κριτήρια αξιολόγησής του και η αξιολόγηση της συμπεριφοράς ή του στυλ διδασκαλίας η οποία στηρίζεται σε κλίμακες παρατήρησης.

*ε) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο», ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980, περιλαμβάνει κάθε είδους δραστηριότητα που πραγματοποιείται σε μια χώρα, με τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι καθιερωμένοι σκοποί της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λοιπόν, ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο έλεγχος του βαθμού υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και ο εντοπισμός των αιτιών αποτυχίας τους. Στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι άλλος από την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω κατάλληλης ανατροφοδότησης.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι όροι «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», είναι δύο όροι γενικοί, οι οποίοι βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους και οι οποίοι περιλαμβάνουν όλες σχεδόν τις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μία από τις οποίες είναι το διδακτικό έργο αλλά και το έργο των εκπαιδευτικών γενικότερα. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι κομμάτι της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» ή «της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» αλλά και της «αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών». Μια τελευταία διάκριση, η οποία είναι ορθό να επισημανθεί είναι αυτή της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και του «έργου των εκπαιδευτικών»: η δεύτερη συνιστά μία από τις πολλές συνιστώσες της πρώτης.

*στ) Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά μια εκ των έσω διαδικασία, δηλαδή οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας εντοπίζουν τόσο τα καλώς όσο και τα κακώς κείμενα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Στα πλεονεκτήματα της εν λόγω μορφής αξιολόγησης συγκαταλέγονται η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, η συνειδητοποίηση από μέρους τους των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, η κινητοποίηση τους για την ανάληψη δράσεων που θα αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται σε αυτήν. Ωστόσο, η εν λόγω μορφή αξιολόγησης δύναται να έχει ως απότοκο τη δια-

τάραξη των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας. Ενέχεται επίσης ο κίνδυνος της αντιμετώπισής της από τους εκπαιδευτικούς ως μια καθαρά γραφειοκρατική εργασία.

## **2. Νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (1974-2009)**

Ένα από τα πιο πολυσυζητημένα ζητήματα των ημερών μας, μεταξύ των εμπλεκόμενων στα εκπαιδευτικά πράγματα και όχι μόνο, είναι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, δεν συνιστούν ζητήματα μόνο των καιρών μας. Αντίθετα, απασχολούν χρόνια τώρα όσους εμπλέκονται με την εκπαίδευση. Ειδικότερα, από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή έχουν γίνει πάμπολλες προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ωστόσο η αντίσταση που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, συνιστά τροχοπέδη στην εφαρμογή οποιασδήποτε προσπάθειας. Στο παρόν κεφάλαιο λοιπόν, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες προσπάθειες θεσμοθέτησης και εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που έλαβαν χώρα στον ελλαδικό χώρο από τη μεταπολίτευση του 1974 έως και το 2009, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους οι προσπάθειες αυτές έμειναν μόνο επί χάρτου, όπως παρουσιάζονται στο έργο του Κασσωτάκη Μ. στον συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση- Κοινωνία & Πολιτική- Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Οι πιο πρόσφατες θεσμικές ρυθμίσεις παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο, διότι εν αντιθέσει με τις παραπάνω ρυθμίσεις, η τύχη τους δεν είναι ακόμα γνωστή.

Η πτώση της δικτατορίας το 1974, είχε ως επακόλουθο την επικράτηση ενός γενικότερου κλίματος εκδημοκρατισμού το οποίο άγγιζε, πέραν των άλλων, και την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ύστερα από τη μεταπολίτευση του 1974, ξεκίνησε μία έντονη κριτική για τον θεσμό των επιθεωρητών καθώς και για τον τρόπο που διενεργούσαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική που ασκούνταν εναντίων των επιθεωρητών εστιάζονταν στα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν, στα οποία περιλαμβάνονταν οι πολιτικές και ιδεολογικές απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούσαν την ιδιωτική ζωή και το ήθος τους. Κριτική ασκούνταν και για τις υπερεξουσίες που διέθεταν, μιας και ασκούσαν διοικητικό, εποπτικό και ελεγκτικό έργο. Παρ' όλα αυτά ο Νόμος 309/76 και το Προεδρικό Διάταγμα 295/77 δεν τροποποίησαν ιδιαίτερα τον θεσμό του επιθεωρητή. Μάλιστα, οι εν λόγω ρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

Η κριτική εναντίον του επιθεωρητισμού εντάθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Πιο συγκεκριμένα, θέμα έντονης αμφισβήτησης υπήρξε η συγκέντρωση στο ίδιο

πρόσωπο διοικητικών, εποπτικών και ελεγκτικών αρμοδιοτήτων καθώς επίσης και το γεγονός ότι η παρουσία των επιθεωρητών στις σχολικές μονάδες ήταν αποσπασματική, με απότοκο πολλοί εκπαιδευτικοί να κάνουν λόγο για ανεπάρκεια των επιθεωρητών για την καθοδήγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ακόμα, πολλοί εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για έναν θεσμό τρόμου, εξαιτίας της έντονης καταπίεσης που τους ασκούσαν από τους επιθεωρητές καθώς επίσης και για έναν θεσμό ο οποίος δεν μπορούσε να κάνει τίποτα άλλο πέρα από το να συμβάλλει στη στασιμότητα των εκπαιδευτικών πραγμάτων μιας και οι επιθεωρητές συνιστούσαν εκφραστές της κρατικής εξουσίας. Όλα αυτά είχαν ως απότοκο να αναδυθεί το αίτημα κατάργησης του επιθεωρητισμού από την πλευρά των οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, πρόταση των εκπαιδευτικών οργανώσεων ήταν η αντικατάσταση του εν λόγω θεσμού από άλλους θεσμούς οι οποίοι θα συνάδουν με το γενικότερο κλίμα εκδημοκρατισμού το οποίο χαρακτήριζε, όπως προαναφέρθηκε, τον ελλαδικό χώρο ύστερα από τη μεταπολίτευση. Έτσι λοιπόν, η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο, το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1981, πρότεινε την αντικατάσταση του επιθεωρητή από έναν επιστήμονα, έναν παιδαγωγό, έναν ψυχολόγο, έναν καθοδηγητή. Η θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, η οποία είχε διατυπωθεί νωρίτερα από τη θέση της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης αλλά εκφράστηκε πιο έντονα μετά το 1978, ήταν παρόμοια με αυτή της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης). Προτάθηκε λοιπόν από την ΟΛΜΕ ο θεσμός του εκπαιδευτικού συμβούλου, ο οποίος έπειτα ονομάστηκε σχολικός σύμβουλος. Μπορεί η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης να πρότεινε την αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από έναν δημοκρατικότερο θεσμό, ωστόσο δεν εξέφρασε συγκεκριμένες θέσεις για τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συμβούλου.

Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και η αντικατάστασή του από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, δεν ήταν αίτημα μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος. Ειδικότερα, το 1981, στη Διακήρυξη της Κυβερνητικής του Πολιτικής, δήλωσε την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. Ωστόσο, στην εν λόγω διακήρυξη ( αλλά και στις προγραμματικές δηλώσεις του), δεν αποσαφηνιζόταν το θέμα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, δεν καθορίζονταν ούτε η διαδικασία της αξιολόγησης ούτε ο σκοπός της, απλά αναφέρονταν ότι το Περιφερειακό

Συμβούλιο θα διενεργεί αξιολόγηση στην οποία θα συμμετέχουν και οι σχολικοί σύμβουλοι.

Οι πιέσεις που ασκούσαν στο Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα οι εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τις προγραμματικές διακηρύξεις του, είχαν ως απότοκο τον περιορισμό των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών στη σύνταξη εκθέσεων μόνο στις αναγκαίες περιπτώσεις, ύστερα από εγκύκλιο διαταγή του Υπουργείου Παιδείας η οποία στάλθηκε στους επιθεωρητές στις 5/2/1982. Την εν λόγω εγκύκλιο διαταγή ακολούθησε ο Νόμος 1304/82 με τον οποίο ο θεσμός του επιθεωρητή έπαψε να υφίσταται. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης ανέλαβαν τις διοικητικές αρμοδιότητες του επιθεωρητή και οι σχολικοί σύμβουλοι τις καθοδηγητικές, επιμορφωτικές και αξιολογικές του αρμοδιότητες. Οι λεπτομέρειες αναφορικά με το έργο του σχολικού συμβούλου θα καθορίζονταν με ειδικό Προεδρικό Διάταγμα. Η αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στην παρούσα φάση δεν εξέφρασαν κάποια αντίρρηση για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, προκάλεσε όμως τις αντιδράσεις της αντιπολίτευσης η οποία δήλωσε ότι έχει σκοπό να επαναφέρει τον θεσμό του επιθεωρητή.

Το Προεδρικό Διάταγμα το οποίο προβλέπονταν από τον Νόμο 1304/82 και το οποίο θα καθόριζε τη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών από τους σχολικούς συμβούλους, δεν εκδόθηκε. Αντί αυτού υπήρχαν διάφορα σχέδια, ένα από τα οποία ήταν αυτό του Κ. Χάρη ( ειδικός σύμβουλος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων). Σύμφωνα με το παραπάνω σχέδιο, σε κάθε σχολείο θα τηρούνταν ειδικό βιβλίο συνεργασίας μεταξύ του σχολικού συμβούλου και των εκπαιδευτικών. Το εν λόγω σχέδιο προέβλεπε επίσης τη σύνταξη εκθέσεων για τη μονιμοποίηση, τη μισθολογική προαγωγή και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις αυτές θα συντάσσονταν από τον διευθυντή του σχολείου (συνοπτικές εκθέσεις) και από μια επιτροπή η οποία θα συγκροτούνταν από δύο σχολικούς συμβούλους και από τον προϊστάμενο του οικείου Γραφείου ή της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ( αναλυτικές εκθέσεις ). Το σχέδιο του Κ. Χάρη, αν και έγινε δεκτό από τον Υπουργό Παιδείας Απ. Κακλαμάνη, δεν προχώρησε λόγω της αντίστασης των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης.

Ακολούθησε και άλλη προσπάθεια σύνταξης Προεδρικού Διατάγματος η οποία επίσης δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Η μη έκδοση των αναγκαίων θεσμικών διατάξεων για την αξιολόγηση, είχε ως απότοκο την απουσία κάθε είδους αξιολόγησης στο χώρο



της εκπαίδευσης. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση ενισχύθηκε από ορισμένες αρνητικές κριτικές που ασκήθηκαν εναντίον της αξιολόγησης από πανεπιστημιακούς δασκάλους και διανοούμενους. Διαπιστώνεται λοιπόν, μια ασυνέπεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν την αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου, γύρω στο 1984 άρχισαν να κάνουν λόγο περί ασυμβατότητας του καθοδηγητικού και αξιολογικού ρόλου του σχολικού συμβούλου. Μάλιστα, στο Β΄ Επιστημονικό της Συνέδριο, η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης ζήτησε τη μη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, ήταν η κατάσταση στη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.

Το 1985 ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων ένας Νόμος Πλαίσιο (Ν. 1566/85) για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στον οποίο γίνονταν εμφανείς οι διαφορετικές απόψεις κράτους και εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών καθώς και η πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων να μη συγκρουστεί με τους εκπαιδευτικούς. Στον νόμο αυτόν γινόταν λόγος για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια. Ειδικότερα, προβλεπόταν η κατάρτιση πινάκων των υποψηφίων με βάση την υπηρεσιακή τους κατάρτιση, την ικανότητα ανάληψης διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά τους, τις σπουδές τους, τη συγγραφική εργασία τους (τουλάχιστον μία συγγραφική εργασία) και τέλος την προσωπικότητά τους. Για την αξιολόγηση των παραπάνω δεν προβλέπονταν κάποια συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης πέρα από την υποβολή βιογραφικού σημειώματος από τους ενδιαφερόμενους το οποίο θα διαδέχονταν μια έκθεση, για τη σύνταξη της οποίας δεν αποσαφηνιζόταν ούτε τα κριτήρια, ούτε το άτομο ή τα άτομα που θα τη συνέτασσαν, ούτε η διαδικασία σύνταξής της. Στον εν λόγω Νόμο, γινόταν λόγος και για εκθέσεις αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης και αντιμετώπισης των αναγκών και ελλείψεων, οι οποίες θα συντάσσονταν από τον σχολικό σύμβουλο, θα στέλνονταν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έπειτα στον Υπουργό Παιδείας. Στόχος των εκθέσεων αυτών δεν ήταν άλλος από τη θεσμοθέτηση μιας εθνικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η έλλειψη ουσιαστικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τους σχολικούς συμβούλους είχε ως συνακόλουθο την έλλειψη σημαντικών στοιχείων από τις εν λόγω εκθέσεις. Οι εκθέσεις λοιπόν των σχολικών

συμβούλων σταδιακά ελαττώνονταν και κάποια στιγμή σταμάτησαν να αποστέλλονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τον συγκεκριμένο νόμο απουσίαζαν συγκεκριμένες ρυθμίσεις που να αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών.

Το 1986 προωθήθηκε νέο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα αφορούσε τους ακόλουθους τομείς : επιστημονική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα-παιδαγωγική πράξη, συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής, εργατικότητα και συνεργασία με τους φορείς. Την αξιολόγηση των παραπάνω στοιχείων θα αναλάμβανε ειδική επιτροπή η οποία θα αποτελούνταν από δύο σχολικούς συμβούλους και από τον προϊστάμενο του οικείου Γραφείου ή της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Το εν λόγω σχέδιο απορρίφθηκε.

Το 1988 αποφασίστηκε από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η συγκρότηση δύο επιτροπών που θα αποτελούνταν από πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους, υπηρεσιακούς παράγοντες του Υπουργείου και εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, με στόχο την υποβολή προτάσεων για την έκδοση των Προεδρικών Διαταγμάτων που απαιτούσε ο Νόμος 1566/85. Αντικείμενο απασχόλησης της πρώτης επιτροπής ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών συνιστούσε αντικείμενο απασχόλησης της δεύτερης επιτροπής η οποία και κατέθεσε τις προτάσεις της τον Οκτώβριο του 1988. Στο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος της επιτροπής οριζόταν ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθορίζονταν ο σκοπός τους, προσδιορίζονταν η διαδικασία προγραμματισμού τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας καθώς επίσης και η συμβολή του σχολικού συμβούλου στην καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας, γινόταν λόγος για τον απολογισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθορίζονταν η διαδικασία σύνταξης σχετικών εκθέσεων, γινόταν αναφορά στην αξιολόγηση της συμβολής των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό έργο και συνεκτιμούνταν η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις. Τα υπόλοιπα άρθρα του εν λόγω σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος αναφέρονταν στη διαδικασία και στον χρόνο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και στην οριστικοποίηση των σχετικών εκθέσεων. Η έμφαση που έδινε το εν λόγω σχέδιο στον ρόλο του σχολικού συμβούλου είχε ως απότοκο την μη αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς.

Μετά τις εκλογές του 1990, την εξουσία ανέλαβε η Νέα Δημοκρατία, στο προεκλογικό πρόγραμμα της οποίας γινόταν λόγος για την αξιολόγηση. Ειδικότερα, η Νέα

Δημοκρατία πρότεινε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο η οποίο θα στηριζόταν σε αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια. Το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο θα λάμβανε υπόψη και την έκθεση που θα συνέτασσε ο διευθυντής ή υπηρεσία στην οποία υπηρετούσε ο εκπαιδευτικός, στην οποία θα αναφέρονταν ο βαθμός ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στα καθήκοντά του. Στόχος της αξιολόγησης δεν ήταν άλλος από την προαγωγική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ακόμα, γινόταν λόγος περί της αναμόρφωσης του βαθμολογίου των εκπαιδευτικών προκειμένου ο βαθμός να αντιστοιχίζεται με την οργανική θέση και να καθιερωθεί επίδομα βαθμού, καθώς επίσης περί αλλαγών σχετικών με την αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, δεν υπήρχε ούτε μία αναφορά στην αξιολόγηση του συλλογικού έργου που επιτελείται εντός της σχολικής μονάδας αλλά και στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αναταραχές των αρχών της δεκαετίας του 1990 λόγω των Προεδρικών Διαταγμάτων που αφορούσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν ως απόρροια την καθυστέρηση λήψης μέτρων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο Υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση εξήγγειλε Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία, στον οποίο περιλαμβάνονταν, πέραν των άλλων, και το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρνήθηκε να συμμετάσχει. Η θέση των κομμάτων της αντιπολίτευσης ήταν επίσης αρνητική. Παρ' όλα αυτά συντάχθηκε νέο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος το οποίο πραγματεύονταν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το εν λόγω σχέδιο στάλθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 29/7/1992 για γνωμάτευση και κοινοποιήθηκε στις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Το σχέδιο αυτό εστίαζε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, πραγματεύονταν τη διαδικασία σύνταξης εκθέσεων για τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής καθώς επίσης και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Αν και το σχέδιο αυτό απορρίφθηκε από τους εκπαιδευτικούς, προωθήθηκε για κύρωση και δημοσιεύτηκε τον Αύγουστο του 1993.

Οι εκλογές του Οκτωβρίου του 1993 ανέδειξαν το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα ως τη νέα κυβέρνηση. Η νέα κυβέρνηση προέβη σε αναστολή του παραπάνω προεδρικού διατάγματος και το 1994 στην κατάργησή του ισχυριζόμενη ότι θα προβεί στην αναμόρφωσή του προκειμένου η ανέλιξη των εκπαιδευτικών να μην είναι δέσμη της αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν, το 1994, ορίστηκε νέα ομάδα εργασίας την οποία συγκροτούσαν τρεις καθηγητές Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ένας σύμβου-

λος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι διευθυντές σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τρεις σχολικοί σύμβουλοι, ένας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και ένας εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την υποβολή προτάσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών. Ύστερα από την παρέλευση μερικών μηνών, υποβλήθηκαν στον αρμόδιο υπουργό δύο εισηγήσεις: μία για την αξιολόγηση των μαθητών και μία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη δεύτερη εισήγηση υπήρχανε αναλυτικές προτάσεις για τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διατυπώνονταν προτάσεις για την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εν λόγω πρόταση δε δημοσιεύτηκε ποτέ.

Το 1996, συντάχθηκε νέο «Πλαίσιο Πρότασης για τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο εν λόγω σχέδιο αναφέρονταν τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος της αξιολόγησης στην αντιμετώπισή τους, παρουσιάζονταν η διεθνής εμπειρία και προτείνονταν ορισμένες λύσεις. Ωστόσο, η τύχη του συγκεκριμένου σχεδίου δεν ήταν διαφορετική από εκείνη των προηγούμενων σχεδίων.

Το 1997, υπό την καθοδήγηση του Γ. Αρσένη, ο οποίος είχε αναλάβει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από τις εκλογές του 1996, δημοσιεύτηκε ένα κείμενο ( *«Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων»*), το οποίο, έχοντας εγκριθεί από το Υπουργικό Συμβούλιο, στάλθηκε σε όλα τα κόμματα καθώς και σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Το κείμενο αυτό περιλάμβανε τις αλλαγές που σκόπευε να κάνει η νέα ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης, στις οποίες συγκαταλέγονταν και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Αν και οι προτάσεις της νέας ηγεσίας δεν είχαν την αναμενόμενη αποδοχή, τον Αύγουστο του 1997 ψηφίστηκε από την πλειοψηφία της Βουλής σχετικός Νόμος ( Ν. 2525/97). Στον εν λόγω Νόμο, γινόταν λόγος για την αξιολόγηση. Έτσι λοιπόν, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι καθώς επίσης και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών ήταν τα υποκείμενα μιας αξιολόγησης η οποία εκλαμβάνόταν ως μια διαδικασία η οποία δύναται να συμβάλλει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του κατά πόσον οι στόχοι της έχουν επιτευχθεί. Στον ίδιο νόμο ρυθμίζονταν και τα ακόλουθα: οι αρμοδιότητες των παραπάνω στελεχών καθώς επίσης και τα προσόντα και

το έργο των μονίμων αξιολογητών. Ο Νόμος 2525/97, προέβλεπε επίσης την ίδρυση τετρακοσίων θέσεων μονίμων αξιολογητών. Η οργάνωση και η λειτουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών όπως και οι αποδοχές των μελών του, η μονιμοποίηση, η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και η διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης θα ρυθμίζονταν από σχετικά Προεδρικά Διατάγματα. Εκδόθηκε λοιπόν το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 140/98, καθώς επίσης και η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938.26/2/1998 η οποία καθόρισε τις λεπτομέρειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών. Και μπορεί στη συγκεκριμένη προσπάθεια να αποσαφηνίστηκε η έννοια της αξιολόγησης και να προσδιορίστηκε καλύτερα η λειτουργία της, ωστόσο το τέλος και αυτής της προσπάθειας δεν ήταν αίσιο (αντιδράσεις εκπαιδευτικών, αντιδράσεις αντιπολίτευσης, αλλά και των μελών της Κυβέρνησης).

Την περίοδο 1997-1999, εφαρμόστηκε σε πειραματικό επίπεδο το πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου», τα πρώτα αποτελέσματα του οποίου δημοσιεύτηκαν το 1999 με σκοπό να προβάλλουν την εσωτερική αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως μια μορφή αξιολόγησης η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σε δεύτερη φάση, εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση σε πέντε σχολικές μονάδες στο πλαίσιο του « Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση». Τέτοιες προσπάθειες αντιμετώπιζονταν από τους εκπαιδευτικούς όμως ως «Δούρειος Ίππος». Πιο συγκεκριμένα, πίστευαν ότι οι τέτοιου είδους προσπάθειες ήταν ένας «ύπουλος» τρόπος για το πέρασμα από την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Μετά τις εκλογές του Απριλίου του 2000, η ηγεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων άλλαξε ξανά. Η νέα ηγεσία δεσμεύτηκε να τροποποιήσει τις διατάξεις που αφορούσαν την αξιολόγηση, μέσω καινούργιου νομικού πλαισίου. Έτσι λοιπόν, στις 30/1/2002 ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων νέο νομοθετικό πλαίσιο ( Ν.2986/ 2002) με το οποίο καταργήθηκαν οι διατάξεις του Νόμου 2525/97, οι οποίες αφορούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και θεσπίστηκαν νέες. Στον συγκεκριμένο Νόμο, ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση δεν εκλαμβάνονταν ως μια διαδικασία ελέγχου, αλλά είχε χαρακτήρα ανατροφοδοτικό. Οι λεπτομέρειες της αξιολόγησης θα ρυθμίζονταν με την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος και Υπουργικής Απόφασης. Το Κέντρο Εκπαιδευτι-

κής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα αναλάμβαναν ( σύμφωνα με το άρθρο 4 του παρόντος Νόμου ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας θα αναλάμβανε την ανάπτυξη και εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων, τον έλεγχο της αξιοπιστίας συστήματος ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου καθώς επίσης και τη συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονταν από τον σύλλογο διδασκόντων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από την άλλη, θα αναλάμβανε την αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος Νόμος προέβλεπε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο. Ο πρώτος ήταν αρμόδιος για την αξιολόγηση του διοικητικού έργου και ο δεύτερος για την αξιολόγηση του παιδαγωγικού έργου. Η αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο θα γινόταν ύστερα από τρεις τουλάχιστον επισκέψεις του στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο Νόμος 2986 δε ρύθμιζε την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων με τα εκπαιδευτικά πράγματα ( διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές εκπαίδευσης , κ.λπ.). Οι παραπάνω αποφάσεις δεν εκδόθηκαν με αποτέλεσμα ο εν λόγω Νόμος να καταστεί ανενεργός.

Με τις εκλογές του 2004 η Νέα Δημοκρατία ανέλαβε την εξουσία. Από το 2004 έως και το 2009 καμία ουσιαστική απόφαση δεν πάρθηκε. Το 2009 νέα εισήγηση που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών υποβλήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εισήγηση αυτή δεν αφορούσε τη σύνταξη κάποιου Προεδρικού Διατάγματος, αλλά γενικά μέτρα για την εφαρμογή μιας μελλοντικής μορφής αξιολόγησης.

Όπως προαναφέρθηκε και στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή έγιναν πάμπολλες προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, το αποτέλεσμα των οποίων κάθε άλλο παρά αίσιο ήταν, εξαιτίας της αντίστασης των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό λοιπόν, επιχειρείται η ερμηνεία της αντίστασης που προβάλλανε οι εκπαιδευτικοί σε οποιαδήποτε προσπάθεια αξιολόγησής τους που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί στον ελληνικό χώρο από την κατάργηση του επιθεωρητισμού έως και το 2009.

Ένας από τους λόγους, ο οποίος συνέβαλλε στην απορριπτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους ήταν η σύνδεση του θεσμού του σχολικού συμβούλου με αυτόν του επιθεωρητή. Πιο συγκεκριμένα, ο συγκεντρωτισμός που χαρακτήριζε τον θεσμό των επιθεωρητών έκανε πολλούς από αυτούς να

ασκούν καταπίεση στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν οι επιθεωρητές προκειμένου να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς πολλές φορές περιλάμβαναν τις ιδεολογικο-πολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και στοιχεία του ιδιωτικού τους βίου ακόμα και του ήθους τους. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που η πολιτική εξουσία επέλεγε για το εν λόγω αξίωμα άτομα τα οποία ασπάζονταν τις απόψεις της προκειμένου να έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έζησαν τον θεσμό του επιθεωρητή ισχυρίζονταν ότι δεν ασκούσαν το καθοδηγητικό τους έργο. Πολλοί εκπαιδευτικοί λοιπόν, πίστευαν ότι και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου θα είναι παρόμοιος με αυτόν του επιθεωρητή και γι' αυτό η στάση τους απέναντι στον νέο θεσμό ήταν διόλου θετική. Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος συνέβαλλε στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, ήταν η ταύτιση της αξιολόγησης με τον έλεγχο. Ειδικότερα, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προβάλλανε αντίσταση σε οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης, ίσως πίστευαν ότι απώτερος σκοπός του κράτους ήταν η δημιουργία εμποδίων στην εξέλιξή τους ή η υποβάθμιση του κύρους τους ( μέσω μιας αρνητικής αξιολόγησης). Η μη αποδοχή της αξιολόγησης είχε ιδεολογική φόρτιση επίσης. Ειδικότερα, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έτειναν να συνδέουν την αξιολόγηση με έννοιες όπως αυτές του συντηρητισμού, της χειραγώγησης και της υποταγής με απότοκο η στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους να είναι άκρως αντίθετη. Πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών διότι πίστευαν ότι εστίαζε μόνο σε έναν παράγοντα, τον εκπαιδευτικό, τη στιγμή που η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει και πολλούς άλλους παράγοντες. Ένα ακόμα επιχείρημα των εκπαιδευτικών που ήταν αντίθετοι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν το ότι δε δύναται να αξιολογούνται προσόντα τα οποία το τότε εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους παρείχε.

### **3. Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

#### **3.1. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ν. 4024/ 2011)**

Στις 27 Οκτωβρίου του έτους 2011, δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Νόμος υπ' αριθμ. 4024, στο δεύτερο κεφάλαιο του οποίου γίνεται λόγος, πέραν των άλλων, για τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι υπάλληλοι του κράτους που ανήκουν στις κατηγορίες Πανεπιστημιακής, Τεχνολογικής, Δευτεροβάθμιας και Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, κατατάσσονται σε έξι βαθμούς: Α, Β, Γ, Δ, Ε και ΣΤ. Ο βαθμός ΣΤ συνιστά τον κατατακτήριο-εισαγωγικό βαθμό και ο βαθμός Α συνιστά τον καταληκτικό βαθμό.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, το οποίο είναι συναφές με το αντικείμενο απασχόλησής του, κατατάσσεται ως δόκιμος στον βαθμό Δ. Εάν είναι κάτοχος αναγνωρισμένου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ( διάρκειας ενός έτους τουλάχιστον), ο οποίος είναι συναφής με το αντικείμενο απασχόλησής του, κατατάσσεται στον βαθμό Ε ως δόκιμος.

Η αναγνώριση της προϋπηρεσίας από το δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα και από τις θέσεις αιρετών ή μετακλητών δημοσίων υπαλλήλων, δεν μπορεί να υπερβαίνει τα επτά έτη. Εάν συντρέχουν στο ίδιο πρόσωπο πάνω από μία από τις ρυθμίσεις που προαναφέρθηκαν, εφαρμόζεται η ευνοϊκότερη ρύθμιση και η μισή χρονική ρύθμιση της επόμενης ευνοϊκότερης ρύθμισης.

Όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την επαγγελματική του ζωή, διανύει μια δοκιμαστική διετή περίοδο στον βαθμό στον οποίο εισάγεται. Εάν στην έκθεση αξιολόγησής του εξασφαλίζει βαθμολογία μεγαλύτερης της βάσης και αν το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο κρίνει επιτυχή τη δοκιμαστική του υπηρεσία, μονιμοποιείται. Εάν δεν πληρεί τα παραπάνω απολύεται. Ωστόσο, (κατά περίπτωση) το υπηρεσιακό συμβούλιο μπορεί να αποφασίσει (άπαξ) την παράταση της δοκιμαστικής περιόδου για χρονικό διάστημα έξι έως δώδεκα μηνών ( κατά τη διάρκεια του οποίου ο εκπαιδευτικός δεν εξελίσσεται μισθολογικά). Μετά τη λήξη της δοκιμαστικής υπηρεσίας, ο εκπαιδευτικός καλείται σε συνέντευξη για επανάκριση.

Η κατάταξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν κατά την έναρξη της ισχύος του εν λόγω νόμου έχει ως εξής: οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν συνολικό χρόνο υπηρεσίας



έως έξι χρόνια κατατάσσονται στον βαθμό ΣΤ και οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολικό χρόνο υπηρεσίας εννιά έτη κατατάσσονται στον βαθμό Ε. Οι εκπαιδευτικοί με συνολικό χρόνο υπηρεσίας δεκαπέντε έτη κατατάσσονται στον βαθμό Δ, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολικό χρόνο υπηρεσίας εικοσιένα έτη στον βαθμό Γ και οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολικό χρόνο υπηρεσίας περισσότερα από εικοσιένα έτη κατατάσσονται στον βαθμό Β. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος αφαιρούνται έξι χρόνια από τον απαιτούμενο χρόνο για την τελική κατάταξη. Εάν είναι κάτοχος αναγνωρισμένου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, αφαιρούνται δύο χρόνια. Οι προϊστάμενοι επιπέδου Γενικής Διεύθυνσης, Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν τον απαιτούμενο χρόνο πραγματικής δημόσιας υπηρεσίας κατά την έναρξη ισχύος του εν λόγω νόμου, κατατάσσονται στον βαθμό Α.

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε έξι βαθμούς. Η προαγωγή από τον έναν βαθμό στον επόμενο, η οποία κρίνεται από το υπηρεσιακό συμβούλιο μία φορά το χρόνο, εξαρτάται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του εκπαιδευτικού ( και πιο συγκεκριμένα από τον βαθμό επίτευξης της στοχοθεσίας, από τις διοικητικές του ικανότητες και τη συμπεριφορά του στην υπηρεσία), από το αν ανήκει στο ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα προαχθούν στον επόμενο βαθμό και από το εάν έχει παραμείνει στον (προηγούμενο) βαθμό για τον προβλεπόμενο ελάχιστο χρόνο ( για τον υπολογισμό του οποίου δε λαμβάνεται υπόψη το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός δεν έχει μισθολογική εξέλιξη). Αναφορικά με την πρώτη προϋπόθεση για την προαγωγή από τον έναν βαθμό στον επόμενο, ο βαθμός επίτευξης της στοχοθεσίας ( απόδοση του εκπαιδευτικού ), λαμβάνεται υπόψη σε ποσοστό εβδομήντα τοις εκατό τουλάχιστον. Στην περίπτωση της προαγωγής από τον βαθμό Β στον βαθμό Α, το συγκεκριμένο ποσοστό αυξάνεται και φτάνει το ογδόντα τοις εκατό τουλάχιστον.

Όσον αφορά τη δεύτερη προϋπόθεση για την προαγωγή του εκπαιδευτικού στον αμέσως επόμενο βαθμό, αναφορικά δηλαδή με το αν ο εκπαιδευτικός ανήκει στο ποσοστό αυτών που θα περάσουν στον επόμενο βαθμό, ισχύουν τα ακόλουθα: από τον βαθμό ΣΤ στον βαθμό Ε προάγεται μέχρι και το εκατό τοις εκατό των κρινόμενων εκπαιδευτικών. Από τον βαθμό Ε στον βαθμό Δ δύναται να περάσει μέχρι και το ενενήντα τοις εκατό των κρινόμενων εκπαιδευτικών. Από τον βαθμό Δ στον βαθμό Γ μπορεί να προαχθεί μέχρι και το ογδόντα τοις εκατό των κρινόμενων εκπαιδευτικών. Από τον βαθμό Γ στον βαθμό Β δύναται να προαχθεί μέχρι και το εβδομήντα τοις ε-

κατό των κρινόμενων εκπαιδευτικών και από τον βαθμό Β στον βαθμό Α μέχρι και το τριάντα τοις εκατό των κρινόμενων εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα ποσοστά δύναται να είναι χαμηλότερα στην περίπτωση που οι Υπουργοί Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Οικονομικών κρίνουν, ύστερα από εκτίμηση των υπηρεσιακών αναγκών και των δημοσιονομικών δυνατοτήτων, ότι κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο. «Τυχόν δεκαδικός αριθμός στρογγυλοποιείται στην επόμενη ακέραιη μονάδα, εφόσον το κλάσμα είναι ίσο τουλάχιστον με μισό της μονάδας». Αναφορικά με την τρίτη προϋπόθεση για την προαγωγή του εκπαιδευτικού στον αμέσως επόμενο βαθμό, αναφορικά δηλαδή με το προβλεπόμενο ελάχιστο ποσοστό παραμονής στον προηγούμενο βαθμό ισχύουν τα εξής: ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για την προαγωγή από τον βαθμό ΣΤ στον βαθμό Ε είναι δύο χρόνια. Ο ελάχιστος χρόνος για την προαγωγή από τον βαθμό Ε στον βαθμό Δ, από τον βαθμό Δ στον βαθμό Γ και από τον βαθμό Γ στον βαθμό Β είναι τέσσερα χρόνια. Τέλος, για να προαχθεί ένας εκπαιδευτικός από τον βαθμό Β στον βαθμό Α, ο ελάχιστος απαιτούμενος χρόνος είναι έξι χρόνια.

Τον Μάιο κάθε έτους, καταρτίζονται από το υπηρεσιακό συμβούλιο πίνακες προακτέων (κατά βαθμό, κλάδο και ειδικότητα) και μη προακτέων. Στους πίνακες των προακτέων εγγράφονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πληρούν μέχρι της 31 Μαΐου του επόμενου χρόνου τις αναγκαίες προϋποθέσεις. Η 1 Ιουνίου του έτους κατάρτισης των πινάκων ορίζεται ως η έναρξη ισχύος τους, ανεξάρτητα από την ημερομηνία που αυτοί θα οριστικοποιηθούν. Η προαγωγή του εκπαιδευτικού στον αμέσως επόμενο βαθμό θεωρείται ότι συντελείται από την ημέρα που θα έχει συμπληρώσει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την προαγωγή σε επόμενο βαθμό ( ποτέ όμως πριν την έναρξη ισχύος του πίνακα προακτέων) . Οι υπάλληλοι οι οποίοι αναγράφονται στους πίνακες προακτέων, αλλά δεν προάγονται (ύστερα από κρίση του υπηρεσιακού συμβουλίου), κρίνονται ξανά για προαγωγή το επόμενο έτος. Οι πίνακες των προακτέων, οι οποίοι , όπως προαναφέρθηκε, καταρτίζονται από το υπηρεσιακό συμβούλιο, πρέπει να υποβληθούν για κύρωση μέσα σε χρονικό διάστημα δέκα ημερών στον οικείο Υπουργό, ο οποίος θα εξετάσει τη νομιμότητα της διαδικασίας κατά την οποία καταρτίστηκαν οι πίνακες. Εάν διαπιστωθεί κάποια παράβαση, οι πίνακες αναπέμπονται στο υπηρεσιακό συμβούλιο το οποίο καλείται εντός δέκα ημερών να πάρει μια απόφαση. Οι εν λόγω πίνακες είναι οριστικοί. Στους πίνακες των μη προακτέων εγγράφονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν κριθεί από το υπηρεσιακό συμβούλιο ως μη

προακτέοι. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην κρίση για προαγωγή τα επόμενα δύο χρόνια.

Σε καθέναν από τους έξι βαθμούς στους οποίους κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί, αντιστοιχεί συγκεκριμένος βασικός μισθός. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός μισθός του βαθμού ΣΤ αντιστοιχεί σε χίλια ενενήντα δύο ευρώ. Ο βασικός μισθός του βαθμού Ε είναι ο μισθός του προηγούμενου βαθμού αυξημένου κατά δέκα τοις εκατό. Ο βασικός μισθός του βαθμού Δ ισούται με το βασικό μισθό του βαθμού Ε αυξημένου κατά δεκαπέντε τοις εκατό. Ο βασικός μισθός του βαθμού Γ ισούται με το βασικό μισθό του βαθμού Δ αυξημένου κατά δεκαπέντε τοις εκατό. Ο βασικός μισθός του βαθμού Β είναι ο βασικός μισθός του βαθμού Γ αυξημένου κατά είκοσι τοις εκατό και ο βασικός μισθός του βαθμού Α είναι ο βασικός μισθός του βαθμού Β αυξημένου κατά δέκα τοις εκατό.

Σε κάθε βαθμό, αντιστοιχούν πέραν του βασικού βαθμού, μισθολογικά κλιμάκια (Μ.Κ.) τα οποία χορηγούνται ανά διετία ( Μ.Κ. των βαθμών Ε έως Γ ) ή ανά τριετία ( Μ.Κ. των βαθμών Β και Α) και στα οποία οι εκπαιδευτικοί δύναται να εξελιχθούν με την παρέλευση των προαναφερθέντων χρονικών διαστημάτων. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει επιτύχει, για δύο συνεχόμενα χρόνια, την προβλεπόμενη στοχοθεσία σε ποσοστό πενήντα τοις εκατό τουλάχιστον, τότε δε δύναται να εξελιχτεί μισθολογικά. Στον βαθμό ΣΤ δεν υπάρχουν μισθολογικά κλιμάκια. Στον βαθμό Ε αντιστοιχούν δύο μισθολογικά κλιμάκια, στον βαθμό Δ τρία μισθολογικά κλιμάκια και στον βαθμό Γ τέσσερα μισθολογικά κλιμάκια. Αναφορικά με τα μισθολογικά κλιμάκια των βαθμών Β και Α, «καλύπτουν το σύνολο του εργασιακού βίου του υπαλλήλου, μέχρι την με οποιονδήποτε τρόπο αποχώρησή του από την υπηρεσία». Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι βασικοί μισθοί των μισθολογικών κλιμακίων των βαθμών, ο βασικός μισθός του πρώτου μισθολογικού κλιμακίου κάθε βαθμού διαμορφώνεται «με προσαύξηση του βασικού μισθού του βαθμού αυτού κατά δύο τοις εκατό (2%)». Ο βασικός μισθός κάθε επόμενου μισθολογικού κλιμακίου διαμορφώνεται με «προσαύξηση του βασικού μισθού του προηγούμενου μισθολογικού κλιμακίου σε ποσοστό ίδιο με αυτό που ορίζεται στην προηγούμενη περίπτωση». «Οι βασικοί μισθοί που προκύπτουν από την εφαρμογή της παρούσας και της προηγούμενης παραγράφου στρογγυλοποιούνται στην πληρέστερη μονάδα ευρώ». Όταν ο εκπαιδευτικός προάγεται στον αμέσως επόμενο βαθμό, «λαμβάνει το βασικό μισθό του νέου βαθμού ή του μικρότερου Μ.Κ. του βαθμού αυτού, ο οποίος είναι υψηλότερος από το βασικό μισθό που κατείχε πριν από την προαγωγή του».

Πέρα από τον βασικό του μισθό, ο εκπαιδευτικός δύναται να έχει επιδόματα-παροχές. Πιο συγκεκριμένα, εάν ο εκπαιδευτικός υπηρετεί σε απομακρυσμένες παραμεθόριες και προβληματικές περιοχές λαμβάνει επίδομα το οποίο αντιστοιχεί σε εκατό ευρώ μηνιαίως. Εάν ο εκπαιδευτικός έχει παιδιά λαμβάνει μηνιαία οικογενειακή παροχή: πενήντα ευρώ για ένα παιδί, εβδομήντα ευρώ (συνολικά) για δύο παιδιά, εκατόν είκοσι ευρώ (συνολικά) για τρία παιδιά και εκατόν εβδομήντα ευρώ (συνολικά) για τέσσερα παιδιά. Η παροχή προσαυξάνεται κατά εβδομήντα ευρώ για κάθε επιπλέον παιδί. Τα παιδιά πρέπει να είναι ανήλικα ή ανίκανα σωματικά ή πνευματικά για να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα ( ποσοστό αναπηρίας τουλάχιστον πενήντα τοις εκατό) και να μην είναι πάνω από δεκαοχτώ ή δεκαεννιά χρονών εφόσον φοιτούν στη Μέση Εκπαίδευση. Εάν το παιδί φοιτά στην ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση ή σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, η οικογενειακή παροχή δίνεται μόνο για το χρονικό διάστημα φοίτησής του και δε δύναται να παρέχεται πέρα από τη συμπλήρωση του εικοστού τέταρτου έτους της ηλικίας του παιδιού. Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση ευθύνης (προϊστάμενος εκπαίδευσης), λαμβάνει μηνιαίο επίδομα θέσης ευθύνης. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δύναται να λαμβάνει το Κίνητρο Επίτευξης Στόχων. Η εν λόγω παροχή χορηγείται στους υπαλλήλους των οποίων οι υπηρεσιακές μονάδες έχουν πετύχει πάνω από ογδόντα τοις εκατό τους ποσοτικοποιημένους στόχους που έχουν τεθεί σύμφωνα με το σύστημα αξιολόγησης και ισούται με ποσό μέχρι και πενήντα τοις εκατό ενός βασικού μισθού (εάν ο εκπαιδευτικός έχει πετύχει τους στόχους σε ποσοστό μέχρι και ενενήντα τοις εκατό) και με ποσό μέχρι εκατό τοις εκατό ενός βασικού μισθού (εάν ο εκπαιδευτικός έχει πετύχει τους στόχους σε ποσοστό από ενενήντα τοις εκατό και πάνω). Το Κίνητρο Επίτευξης Στόχων, το οποίο καταβάλλεται μία φορά το χρόνο, υπολογίζεται ανά Υπουργείο και δε δύναται να υπερβαίνει το τρία τοις εκατό του μισθολογικού κόστους του κατά το προηγούμενο έτος. Εάν το υπερβαίνει, τότε δίδεται στους υπαλλήλους των υπηρεσιακών μονάδων που προηγούνται, με βάση το ποσοστό επίτευξης των στόχων, στη σειρά αξιολόγησης ( αφαιρούνται οι υπηρεσιακές μονάδες με τα χαμηλότερα ποσοστά).

### **3.2. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Τον Δεκέμβριο του 2012 τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και της Ομάδας έργου του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», ολοκλήρωσαν τη συγγραφή ενός τόμου ο οποίος αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πραγματεύεται τη διαδικασία της αυτοαξιο-

λόγησης στη σχολική μονάδα, η οποία εφαρμόζεται από τη φετινή σχολική χρονιά (2013-2014) στα σχολεία της χώρας μας.

Στον εν λόγω τόμο, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου (ποσοτικά και ποιοτικά) διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες: «δεδομένα του σχολείου», «εκπαιδευτικές διαδικασίες/διαδικασίες του σχολείου» και «εκπαιδευτικά αποτελέσματα/αποτελέσματα του σχολείου». Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες αντιστοιχούν ορισμένοι τομείς. Ειδικότερα, στην κατηγορία «δεδομένα του σχολείου» ανήκει ο τομέας «μέσα και πόροι», στην κατηγορία «διαδικασίες του σχολείου» ανήκουν οι τομείς «ηγεσία και διοίκηση του σχολείου», «διδασκαλία και μάθηση», «κλίμα και σχέσεις του σχολείου», «προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης» και στην κατηγορία «αποτελέσματα του σχολείου» ανήκουν οι τομείς «εκπαιδευτικά αποτελέσματα» και «αποτελέσματα του σχολείου». Οι παραπάνω τομείς διακρίνονται με τη σειρά τους σε δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας «μέσα και πόροι» περιλαμβάνει τους δείκτες «σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι» και «στελέχωση του σχολείου». Ο τομέας «ηγεσία και διοίκηση του σχολείου» περιλαμβάνει τους δείκτες «οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής», «διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων», «αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού». Ο τομέας «διδασκαλία και μάθηση» περιλαμβάνει τους δείκτες «ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών» και «ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών». Ο τομέας «κλίμα και σχέσεις του σχολείου» περιλαμβάνει τους δείκτες «σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών» και «σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς». Ο τομέας «προγράμματα, παρεμβάσεις και δράσεις βελτίωσης» περιλαμβάνει τους δείκτες «εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» και «ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου». Ο τομέας «εκπαιδευτικά αποτελέσματα» περιλαμβάνει τους δείκτες «φοίτηση και διαρροή των μαθητών», «επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών» και «ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών». Ο τομέας «αποτελέσματα του σχολείου» περιλαμβάνει τον δείκτη «επίτευξη των στόχων του σχολείου».

Σε καθέναν από τους δείκτες αντιστοιχούν ορισμένα κριτήρια. Ειδικότερα, στον δείκτη «σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι» αντιστοιχούν

τα κριτήρια «επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων», «επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου» και «επάρκεια οικονομικών πόρων».

Στον δείκτη «στελέχωση του σχολείου» αντιστοιχούν τα κριτήρια «επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών)» και «επάρκεια λοιπού προσωπικού».

Στον δείκτη «οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής» αντιστοιχούν τα κριτήρια « διατύπωση των βασικών επιδιώξεων του σχολείου(όραμα, αξίες και στόχοι του σχολείου)», «διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας» και «διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος».

Στον δείκτη «διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων» αντιστοιχούν τα κριτήρια «ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων», «αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού», «προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου» και «ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου».

Στον δείκτη «αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού» αντιστοιχούν τα κριτήρια «αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών», «υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών» και «υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους».

Στον δείκτη «ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών» αντιστοιχούν τα κριτήρια «σχεδιασμός/δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου», «καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων», «χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές» και «διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης».

Ο δείκτης «ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών» περιλαμβάνει τα κριτήρια «ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή», «χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης», «συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους», και «αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας».

Ο δείκτης «σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών» περιλαμβάνει τα κριτήρια «αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών», «ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών μαθη-

τών», «συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή», «παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών».

Ο δείκτης «σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς» περιλαμβάνει τα κριτήρια «διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς», «ποιότητα ενημέρωσης των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους», «οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με άλλα σχολεία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς». Στον δείκτη «εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις» ανήκουν τα κριτήρια «υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων για τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών», «ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων», «υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών-αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών», «υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής».

Ο δείκτης «ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου» περιλαμβάνει τα κριτήρια «υποστήριξη μιας συνεχούς και συστηματικής διαδικασίας προγραμματισμού και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου», «διευρυμένη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση σχεδίων δράσης» και «αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των σχεδίων δράσης».

Ο δείκτης «φοίτηση και διαρροή των μαθητών» περιλαμβάνει τα κριτήρια «υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου» και «περιορισμένη διαρροή μαθητών».

Ο δείκτης «επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών» περιλαμβάνει τα κριτήρια «εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών», «πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους» και «μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς». Στον δείκτη «ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών» περιλαμβάνονται τα κριτήρια «ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων», «ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών» και «ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία».

Ο δείκτης «επίτευξη των στόχων του σχολείου» περιλαμβάνει τα κριτήρια «ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις», «επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου», «αποτελεσματικότητα των σχεδίων δράσης» και «ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας». Επίσης σε κάθε δείκτη αντιστοιχούν και ορισμένα ερωτήματα τα οποία συμβάλλουν στη διερεύνησή του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ουσία στηρίζεται στους δείκτες ποιότητας. Τα κριτήρια τα οποία προτείνονται στο συγκεκριμένο τόμο μπορούν να αναπροσαρμοστούν από την εκάστοτε σχολική μονάδα έτσι ώστε να συνάδουν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Επίσης, τα ερωτήματα για τη διερεύνηση των δεικτών είναι ενδεικτικά. Παρέχεται λοιπόν η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να τροποποιήσει τόσο τα κριτήρια όσο και τα ερωτήματα τα οποία συμβάλλουν στη διερεύνηση των δεικτών.

Στον εν λόγω τόμο για κάθε δείκτη ποιότητας παρουσιάζονται τα ακόλουθα: σύντομη περιγραφή του δείκτη, σκοπός καθώς και αντικείμενο διερεύνησης του δείκτη, κριτήρια ποιότητας, μέθοδος εργασίας, ποσοτικά στοιχεία τα οποία είναι διαθέσιμα στο σχολείο και συμβάλλουν στη διερεύνηση του δείκτη και ερωτήματα για τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείκτη.

Η πρόταση αυτή της Επιστημονικής Επιτροπής και της Ομάδας έργου του πιλοτικού προγράμματος, δύναται να χρησιμοποιηθεί για τη σύνταξη της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης, τη γενική εκτίμηση της εικόνας της σχολικής μονάδας, για τη συστηματική διερεύνηση των δεικτών ποιότητας.

### **3.3. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Π.Δ.152/2013)**

Το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως την πέμπτη ημέρα του Νοέμβρη του έτους 2013, συνιστά την πιο πρόσφατη (επίσημη) πρόταση του κράτους περί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στους οποίους περιλαμβάνονται και οι ακόλουθοι: περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού, προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων, προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων και νηπιαγωγείων, υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, διευθυντές και υποδιευθυντές των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων, προϊστάμενοι των Κέντρων



Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, υπεύθυνοι λειτουργίας και παιδαγωγική ομάδα λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης (εφόσον είναι εκπαιδευτικοί), προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, υπεύθυνοι αγωγής υγείας, υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων, υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων, υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων, υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, υπεύθυνοι των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών, υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων και Σχολικών Εργαστηρίων, υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων και Σχολικών Εργαστηρίων). Προτού παρουσιαστούν οι διατάξεις του εν λόγω Προεδρικού Διατάγματος, είναι ορθό να επισημανθεί το εξής: θα παρουσιαστούν μόνο οι διατάξεις οι οποίες αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες («εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης»).

*Σκοπός της αξιολόγησης* (όπως αυτός αναφέρεται στην παράγραφο ένα του δεύτερου άρθρου του Προεδρικού Διατάγματος) είναι η βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να ωφεληθούν καθηγητές, μαθητές, κοινωνία. Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης, το περιεχόμενο καθώς και η διαδικασία της οποίας καθορίζονται με υπουργική απόφαση.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική. «...[Η] αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης, και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις...» συνιστά διοικητική αξιολόγηση, ενώ «...[η] αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη» συνιστά εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι αξιολογητές ανάλογα με το «είδος» της αξιολόγησης που επιτελούν διακρίνονται σε διοικητικούς και εκπαιδευτικούς αξιολογητές.

Η αξιολόγηση των «εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης» πραγματοποιείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία ομαδοποιούνται σε κατηγορίες με τον ακόλουθο τρόπο:

Κατηγορία I ( εκπαιδευτικό περιβάλλον):

- διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες
- παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη
- οργάνωση της σχολικής τάξης

Κατηγορία II ( σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας):

- βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας
- στόχοι και περιεχόμενο
- διδασκτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

Κατηγορία III ( διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών)

- προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία
- διδασκτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα
- ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης
- εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

Κατηγορία IV (υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια):

- τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις
- συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της
- επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

Κατηγορία V (επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού):

- τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη
- επαγγελματική ανάπτυξη

(Η αξιολόγηση που επιτελείται στην τέταρτη κατηγορία συνιστά διοικητική αξιολόγηση, ενώ η αξιολόγηση που επιτελείται στις υπόλοιπες κατηγορίες συνιστά εκπαιδευτική αξιολόγηση. )

Καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες έχει συγκεκριμένο συντελεστή βαρύτητας. Ειδικότερα, η κατηγορία εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει συντελεστή βαρύτητας 0,75. Ο συντελεστής βαρύτητας της κατηγορίας σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας είναι 0,50 και της κατηγορίας διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών είναι 1,25. Η κατηγορία υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια έχει συντελεστή βαρύτητας 1,50 και η κατηγορία επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει συντελεστή βαρύτητας 1.

Αναφορικά με τα όργανα της αξιολόγησης, την εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργούν οι σχολικοί σύμβουλοι ( οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους και οι εκπαιδευτικοί της Δευτε-

ροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας), ενώ τη διοικητική αξιολόγηση διενεργεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Εάν ένας εκπαιδευτικός υπηρετεί σε περισσότερα του ενός σχολεία, αξιολογείται από τον διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετεί περισσότερες ώρες (διοικητική αξιολόγηση). Στην περίπτωση που τα σχολεία στα οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός ανήκουν σε διαφορετικές υπηρεσιακές περιφέρειες, αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας στην οποία υπηρετεί περισσότερες ώρες (εκπαιδευτική αξιολόγηση).

Μετά το πέρας της αξιολόγησης, ένας εκπαιδευτικός δύναται να χαρακτηριστεί ελλιπής (0-30 βαθμοί), επαρκής (31-60 βαθμοί), πολύ καλός (61-80 βαθμοί) ή εξαιρετικός (81-100 βαθμοί). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται αρχικά για κάθε κριτήριο ξεχωριστά (τοποθετείται στην κατάλληλη θέση τόσο της τετράβαθμης όσο και της εκατοντάβαθμης κλίμακας). Η βαθμολογία του εκπαιδευτικού για κάθε κατηγορία κριτηρίων είναι ο μέσος όρος των βαθμολογιών των κριτηρίων που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Αναφορικά με τον ποιοτικό χαρακτηρισμό κάθε κατηγορίας, προκύπτει από τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας. Η τελική βαθμολογία του εκπαιδευτικού (συνεπώς και ο συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός του) προκύπτει ως εξής: η βαθμολογία κάθε κατηγορίας πολλαπλασιάζεται με τον συντελεστή βαρύτητας αυτής, τα γινόμενα αυτά αθροίζονται και το αποτέλεσμα διαιρείται με τον αριθμό των κατηγοριών, δηλαδή με τον αριθμό πέντε. Στο Προεδρικό Διάταγμα αναφέρεται ότι «οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπής σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας». Όταν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ελλιπής (συνολικά), τότε καταγράφεται στον πίνακα των μη προακτέων. (Ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός τοποθετείται σε κάποια από τις θέσεις της τετράβαθμης κλίμακας περιγράφεται αναλυτικά στο άρθρο 14 του παρόντος Προεδρικού Διατάγματος).

Προτού παρουσιαστούν οι διαδικασίες της διοικητικής και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα ήτανε ορθό να δοθούν οι παρακάτω ορισμοί: « [H] 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».

Αναφορικά με τη διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης, ο διοικητικός αξιολογητής επιβάλλεται να προσκαλέσει εγγράφως τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό σε συνάντηση κατά τη διάρκεια της οποίας πρόκειται να πραγματοποιηθεί συζήτηση ανα-

φορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση, στην οποία προτείνεται συγκεκριμένη ημέρα και ώρα συνάντησης, πρέπει να αποστέλλεται στον εκπαιδευτικό τουλάχιστον τρεις ημέρες πριν από την προβλεπόμενη ημέρα της συνάντησης. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει ανάλογη «πρόσκληση», η έκθεση αξιολόγησης, η οποία γνωστοποιείται στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό εντός πέντε εργάσιμων ημερών (το αργότερο) από τη στιγμή που θα συνταχθεί, δε θεωρείται έγκυρη.

Όσον αφορά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ούτε αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί απροειδοποίητα· ο εκπαιδευτικός αξιολογητής προσκαλεί εγγράφως τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση που, εξαιτίας προσωπικών ή υπηρεσιακών λόγων, συμβαίνει το αντίστροφο, στην περίπτωση δηλαδή που ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός καλεί τον εκπαιδευτικό αξιολογητή, ο τελευταίος καλείται να ενημερώσει τον πρώτο σε χρονικό διάστημα δεκαπέντε ημερών για την ημερομηνία που επρόκειτο να διεξαχθεί η αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τρία στάδια:

- α) προγραμματισμός και προετοιμασία της παρακολούθησης διδασκαλιών
- β) παρακολούθηση δύο (τουλάχιστον) διδασκαλιών
- γ) μετα-αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου, ο εκπαιδευτικός της τάξης ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό αξιολογητή για τα κριτήρια στα οποία πρόκειται να στηριχθεί η αξιολόγησή του καθώς και για τη διαδικασία της αξιολόγησης γενικότερα, και ο αξιολογητής ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό για την κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή κατάσταση της συγκεκριμένης τάξης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, εάν το επιθυμεί, μπορεί να προτείνει τα μαθήματα και τις τάξεις που επιθυμεί να πραγματοποιηθεί η παρακολούθηση των διδασκαλιών. Το πρώτο στάδιο ολοκληρώνεται με τον καθορισμό του χρόνου πραγματοποίησης της αξιολόγησης. Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιείται η προγραμματισμένη παρακολούθηση των διδασκαλιών ( δύο τουλάχιστον διδασκαλίες). Στο τρίτο στάδιο, αξιολογητής και εκπαιδευτικός συζητούν για τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν και παρέχεται ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται εντός μιας εβδομάδας από τη μετα-αξιολογική συζήτηση να υποβάλλει την έκθεση αυτοαξιολόγησής του και τον τυχόν συνοδευτικό του φάκελο (ο οποίος περιλαμβάνει δικαιολογητικά και παραστατικά τα οποία συνιστούν τεκμήρια της έκθεσης αυτοαξιολόγησης) στον εκπαιδευτικό αξιολογητή. Τόσο η έκθεση αυτοαξιολόγησης όσο και η ο ατομικός φάκελος δε δεσμεύουν την κρίση του αξιολογητή, αλλά «αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του». Η διαδικασία της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης, η οποία συνιστά μέρος του προσωπικού μητρώου του εκπαιδευτικού και συντάσσεται σε τρία αντίτυπα ( ένα αντίτυπο παίρνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ή ο διευθυντής διεύθυνσης εκπαίδευσης (στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), ένα ο εκπαιδευτικός, και ένα αντίτυπο μπαίνει στον υπηρεσιακό φάκελο). Στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστεί ελλιπής σε κάποιο εκ των κριτηρίων, πραγματοποιείται επανάληψη της αξιολόγησης στο συγκεκριμένο κριτήριο ύστερα από «εύλογο» χρονικό διάστημα ( το οποίο δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερο του ενός έτους). Πριν την επανάληψη της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός έχει δεχτεί κατάλληλη επιμόρφωση η οποία έχει προταθεί από τον εκπαιδευτικό αξιολογητή.

Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα ένστασης, η οποία στρέφεται εναντίον της έκθεσης αξιολόγησης και περιλαμβάνει «...αναλυτικά τα συγκεκριμένα στοιχεία και τα πραγματικά περιστατικά στα οποία ο αξιολογούμενος θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του καθώς και τα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν την ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης». Η ένσταση υποβάλλεται στις Επιτροπές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίες θα την εξετάζουν και είτε θα την απορρίψουν είτε θα την κάνουν δεκτή. Εάν η ένσταση αφορά την έκθεση αξιολόγησης που έχει συνταχθεί από σχολικό σύμβουλο, τότε ορίζεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης (ύστερα από εισήγηση του οικείου προϊσταμένου του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου), κάποιος άλλος σχολικός σύμβουλος ο οποίος θα εξετάσει τη συγκεκριμένη ένσταση. Στην περίπτωση που η ένσταση γίνει δεκτή, η βαθμολογία του ενιστάμενου δύναται να τροποποιηθεί. Όσον αφορά το διαδικαστικό κομμάτι της ένστασης, η ένσταση πρέπει να υποβάλλεται εντός πέντε εργάσιμων ημερών από τη στιγμή της γνωστοποίησης της έκθεσης αξιολόγησης μέσω της κατάθεσης σχετικού εγγράφου στη γραμματεία του δευτεροβάθμιου οργάνου. Η γραμματεία του δευτεροβάθμιου οργάνου αποστέλλει αντίγραφο ή φωτοτυπικό αντίτυπο της ενστάσεως στον αξιολογητή που πραγματοποίησε την αξιολόγηση. Το δευτεροβάθμιο όργανο εξετάζει την ένσταση και γνωστοποιεί τα αποτελέσματα εντός τριάντα ημερών από την κατάθεση της ένστασης.

Αναφορικά με το κάθε πότε πραγματοποιείται η αξιολόγηση των «εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης», η διοικητική αξιολόγηση πραγματοποιείται ( με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού) μία (τουλάχιστον) φορά κάθε δύο χρόνια και η εκπαιδευτική αξιολόγηση μία (τουλάχιστον) φορά κάθε τρία χρόνια. Στην περίπτωση των δόκιμων

εκπαιδευτικών, «...συντάσσονται κατά τη διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής υπηρεσίας δύο (2) εκθέσεις διοικητικής και δύο (2) εκθέσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι πρώτες εκθέσεις αξιολογήσεις συντάσσονται εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση ενός ημερολογιακού έτους υπηρεσίας του εκπαιδευτικού (ενδιάμεσες εκθέσεις αξιολόγησης) και οι δεύτερες εντός προθεσμίας δεκαπέντε (15) ημερών μετά τη συμπλήρωση της δοκιμαστικής υπηρεσίας (τελικές εκθέσεις αξιολόγησης)».

Ο έλεγχος των τυπικών στοιχείων της έκθεσης αξιολόγησης πραγματοποιείται από τα «αρμόδια τμήματα των διευθύνσεων διοικητικής και οικονομικής υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης και τα τμήματα διοικητικών και οικονομικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης». Εάν διαπιστωθεί κάποιο «σφάλμα», η έκθεση αξιολόγησης επιστρέφεται στο άτομο που έκανε το συγκεκριμένο «σφάλμα» προκειμένου να υπάρξει διόρθωση.

Η ισχύς του Προεδρικού Διατάγματος υπ' αριθμ. 152, ξεκινά από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

#### **4. Ερευνητικά δεδομένα**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα ορισμένων ερευνών, οι οποίες πραγματεύονται τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ( τέσσερις έρευνες αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών, τέσσερις έρευνες αναφέρονται αποκλειστικά στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, μία έρευνα αναφέρεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και μία έρευνα αναφέρεται αποκλειστικά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ).

##### **4.1. Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση**

Η έρευνα της Καπαχτσή Β. έδειξε ότι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους ήταν κάτω του μετρίου. Μάλιστα, υπήρχε θετική συσχέτιση της στάσης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους και του βαθμού ενημέρωσής τους. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η απουσία ενημέρωσης είχε ως απότοκο την αύξηση των φόβων απέναντι στον θεσμό, ενώ η ενημέρωση τον μετριασμό τους (Καπαχτσή, 2007). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Ανδρεαδάκη και πιο συγκεκριμένα το 53,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον βαθμό ενημέρωσης τους αναφορικά με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το 32,1% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι ο βαθμός ικανοποίησης τους κινείται σε μέτρια επίπεδα, ενώ το 14,1% δήλωσαν ότι νιώθουν ικανοποιημένοι (Ανδρεαδάκης, χ.χ.). Το 60,2% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. δήλωσαν ότι νιώθουν «λίγο» έως «καθόλου» ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχουν για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Χαλκιοπούλου, 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μίας εκ των τριών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα του Μιχαλόπουλου Γ. δήλωσαν ότι η μόνη ενημέρωση που είχαν αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ήταν από ορισμένα έγγραφα του υπουργείου παιδείας τα οποία στάλθηκαν στο σχολείο και από το διαδίκτυο, ενώ οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων σχολικών μονάδων της έρευνας δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία ενημέρωση για το εν λόγω θέμα (Μιχαλόπουλος, 2013).

##### **4.2. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης**

Στις εννέα από τις δέκα έρευνες που μελετήθηκαν, η στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ήταν θετική. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οι οποί-

οι συμμετείχαν στην έρευνα του Μιχαλόπουλου Γ. είχαν θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή ενός πλαισίου αξιολόγησης. Ωστόσο, εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους αναφορικά με το πλαίσιο, τη διαδικασία, τους στόχους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ανησυχίες τους επικεντρώνονταν στο κατά πόσον η αξιολόγηση θα είναι μια διαδικασία αδιάβλητη από την οποία θα εκλείπει ο υποκειμενισμός, ο κομματισμός και η ευνοιοκρατία (Μιχαλόπουλος, 2013).

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα του Μπέλεση Ι. σύμφωνα με τα οποία η αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία αναγκαία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ο εντοπισμός των αδυναμιών και η βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας εξέφρασαν τις φοβίες τους οι οποίες σχετίζονταν με την παρεϊσφρηση κομματικών συμφερόντων απόρροια της οποίας είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας (Μπέλεσης, 2012).

Το 61% των εκπαιδευτικών της έρευνας των Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλου Κ. , Σοφού Ε. & Τσάφου Β. , αναφέρανε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι «πολύ» ή «αρκετά» αναγκαία. Ωστόσο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα το 35%, υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση είναι «λίγο» ή «καθόλου» αναγκαία. Και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα εξέφρασαν τις ανησυχίες τους αναφορικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας (Ζουγανέλη, Καφετζοπούλου, Σοφού & Τσάφος, 2002). Το 74,9% των εκπαιδευτικών της έρευνας που πραγματοποίησε η Χαλκιοπούλου Β. ήταν επίσης σύμφωνοι με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Χαλκιοπούλου, 2012). Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και αυτά του Γκέκα Β. καθώς και οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας απάντησαν θετικά στο ερώτημα που αφορούσε την αναγκαιότητα ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, ανεξάρτητα από τις μορφές, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης (Γκέκας, 2011). Στην έρευνα της Καπαχτσή Β. μόνο το 9% του δείγματος είχαν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Υπήρχε ωστόσο και ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έλαβαν θέση απέναντι στην αξιολόγηση (Καπαχτσή, 2007). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εκφράστηκε και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα του Πολύζου Γ. . Ειδικότερα, το 81,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται για το έργο τους και το 60,9% των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την άποψη ότι η απουσία της αξιολόγησης είναι κάτι



το οποίο δεν τους ικανοποιεί (Πολύζος, 2007). Αναγκαία βρέθηκε ότι θεωρούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Κασιμάτη Α. και Γιαλαμά Β. σε ποσοστό 67% (Κασιμάτη & Γιάλαμας, 2003). Το 69,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Κρέκη Δ. παρουσίαζαν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και μόνο το 14,5% είχαν στάση αρνητική (Κρέκης, 2012). Στην έρευνα του Ανδρεαδάκη, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε θεωρούσαν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αναγκαία, βρέθηκε ότι υπερτερούσαν ( 42,3 % ) έναντι των εκπαιδευτικών που τη θεωρούσαν αναγκαία (36,9 % ), ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ( 20% ) δήλωσε ότι «ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί» με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρεαδάκης, χ.χ.).

Σε δύο από τις παραπάνω έρευνες εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και στην ηλικιακή ομάδα στην οποία αυτοί ανήκαν. Ειδικότερα, στην έρευνα του Μπέλεση Ι. βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 21-30 ετών είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 31-40 και 51-60 (Μπέλεσης, 2012). Και η έρευνα της Καπαχτσή Β. έδειξε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Καπαχτσή, 2007). Η έρευνα των Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλου Κ. , Σοφού Ε. και Τσάφου Β. έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας αντιδρούν στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη, Καφετζοπούλους, Σοφού & Τσάφος, 2002). Ωστόσο, στην έρευνα του Γκέκα Β. , βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 46 ετών είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και τις μεθόδους της σε σχέση με τους μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικούς (Γκέκας, 2011).

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, σε δύο από τις έρευνες που μελετήθηκαν φάνηκε ότι υπάρχει σχέση θετική. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Γκέκα Β. έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από είκοσι πέντε χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση και στις μεθόδους της (Γκέκας, 2011). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Κασιμάτη Α. και Γιαλαμά Β. , σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ( 1-5 και 6-10 ) τάσσονταν κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003). Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας των Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπο-

υλου Κ. , Σοφού Ε. και Τσάφου Β., έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μεγάλη προϋπηρεσία είχαν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη, Καφετζοπούλους, Σοφού, Τσάφος, 2002).

Σε δύο από τις έρευνες που μελετήθηκαν βρέθηκε σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και της παρουσίας επιπρόσθετων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Μπέλεση Ι. έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αναγνώριζαν τη σημαντικότητα της αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν είχαν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Μπέλεσης, 2012). Η έρευνα της Καπαχτσή Β. έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών πτυχίων είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Καπαχτσή, 2007).

#### **4.3. Σκοπός της αξιολόγησης**

Στην έρευνα του Μπέλεση Ι. οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών αναφέρανε ότι στόχοι της αξιολόγησης είναι η απομάκρυνση των μη κατάλληλων εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των γονέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που δίνεται στα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, τους εν λόγω στόχους τους τοποθέτησαν χαμηλά προτείνοντας στη θέση τους δύο άλλους στόχους: την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπέλεσης, 2012). Το 46,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. πίστευαν ότι οι σκοποί στους οποίους θα έπρεπε να αποσκοπεί η αξιολόγηση πρέπει να είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο. Το 42,1% των εκπαιδευτικών κάνανε λόγο περί αυτοενημέρωσης των εκπαιδευτικών, το 36,8% περί ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του, το 36,4% περί αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών μέσω μηχανισμών ανάδρασης, το 35,6% περί εντοπισμού των εκπαιδευτικών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης, το 34,6% περί χάραξης από την πολιτεία ή το σχολείο κατάλληλων στρατηγικών επιμόρφωσης, το 34,3% περί βελτίωσης των παιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, το 33,8% περί βελτίωσης των διδακτικών πράξεων στην τάξη και το 33,8% επίσης κάνανε λόγο περί μισθολογικής εξέλιξης (Χαλκιοπούλου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα του Γκέκα Β. δήλωσαν ότι σκοπός της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση των διδακτικών ικανοτήτων, ο προσδιορισμός των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση της συ-

νολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού. Τη διαγνωστική πλευρά της αξιολόγησης επισημάναν ως σκοπό της αξιολόγησης η πλειονότητα, και πιο συγκεκριμένα το 85,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Πολύζου Γ. Το 39,1 % των εκπαιδευτικών έκανε λόγο για τη συγκριτική πλευρά της αξιολόγησης, το 21,1% για την ελεγκτική της πλευρά και το 23,3% για τον συνδυασμό των παραπάνω πλευρών της αξιολόγησης (Πολύζος, 2007). Το 76,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Κρέκη Δ. όταν ρωτήθηκαν για τους σκοπούς της αξιολόγησης αναφέρανε τον εντοπισμό των αδυναμιών και το 72,7% έκανε λόγο περί αυτοβελτίωσης, ανατροφοδότησης και εντοπισμού επιμορφωτικών αναγκών (Κρέκης, 2012 ). Τα δεδομένα της έρευνας των Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλου Κ., Σοφού Ε. και Τσάφου Β. έδειξαν δύο διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη κυρίως για την επιλογή των Στελεχών Εκπαίδευσης ( 61%) και δευτερευόντως για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (60%) και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους (59%). Από την άλλη πλευρά, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα το 61%, πίστευαν ότι η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να αναλάβουν οι ίδιοι τις ευθύνες που τους αναλογούν. Το 50% των εκπαιδευτικών κάνανε λόγο περί μηχανισμού περιορισμού και ελέγχου της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας τους και το 48% αναφέρανε ότι η αξιολόγηση συνιστά επιχείρημα για την ενοχοποίησή τους σχετικά με τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Το 38% των εκπαιδευτικών αναφέρανε ότι η αξιολόγηση δύναται να συμβάλει στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2002).

#### **4.4. Μορφές αξιολόγησης**

Στις περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν φάνηκε ότι η εσωτερική αξιολόγηση και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης συνιστούν τις προσφιλέστερες μορφές αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση φάνηκε ότι είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία δεν είναι επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. βρέθηκε ότι το 27,1% των εκπαιδευτικών επιθυμούσαν τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι το 19% των εκπαιδευτικών ήταν ικανοποιημένοι και από το συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ το 39,4% τάχθηκαν κατά της εξωτερικής αξιολόγησης (Χαλκιο-

πούλου, 2012). Παρόμοια ήταν η στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας των Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλου Κ. , Σοφού Ε. και Τσάφου Β. . Πιο συγκεκριμένα, το 69% των ερωτώμενων τάχθηκαν υπέρ της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, το 50% υποστήριξαν ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης συνιστά την καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης, ενώ μόνο το 19% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν την εξωτερική αξιολόγησης ως την πλέον κατάλληλη μορφή αξιολόγησης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2002). Στην έρευνα του Μπέλεση Ι. , το 53,2% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης, διότι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας είναι αυτοί οι οποίοι έχουν καλύτερη γνώση των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατείχαν θέση διευθυντή σχολικής μονάδας πίστευαν ότι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης δεν είναι άλλη από τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, διότι οδηγεί σε αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν είχαν άκρως αντίθετη στάση όσον αφορά την εξωτερική μορφή αξιολόγησης (Μπέλεσης, 2012). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Γκέκα Β. υποστήριξαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι εκείνη η μορφή αξιολόγησης η οποία δύναται να αποτιμήσει το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του. Μάλιστα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν με την ατομική εσωτερική αξιολόγηση, ενώ υψηλή βαθμολογία συγκέντρωσε και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Και στην εν λόγω έρευνα, η εξωτερική αξιολόγηση δεν υποστηρίχτηκε από τους εκπαιδευτικούς (Γκέκας, 2011). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Πολύζου Γ. υποστήριξαν την εσωτερική μορφή αξιολόγησης. Στην ίδια έρευνα, το 64,7% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι η μορφή αξιολόγησης μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο το 51,1% των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την άποψη ότι και η εξωτερική αξιολόγηση δύναται να συμβάλλει στη θετική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου (Πολύζος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μετείχαν στην έρευνα του Μιχαλόπουλου Γ. πρότειναν ένα είδος μικτής αξιολόγησης στην οποία θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και ομάδες και φορείς που είναι κοντά στο σχολείο ( γονείς, τοπική κοινωνία, ... ) (Μιχαλόπουλος, 2013).

#### **4.5. Μέσα αξιολόγησης**

Στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. το 63,3% των εκπαιδευτικών πρότειναν ως μέσα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών τον ατομικό φάκελο υλικού, το 57,9% την παρατήρηση διδασκαλιών, το 49,9% τα τεστ επίδοσης των μαθητών, το 48,4% τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και το 42,3% των εκπαιδευτικών την περιγραφική έκθεση του εκπαιδευτικού. Το 40% των εκπαιδευτικών απέρριψαν την γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού (40%) (Χαλκιοπούλου, 2012). Στην έρευνα που πραγματοποίησε ο Πολύζος Γ. βρέθηκε ότι το 36,9% των εκπαιδευτικών πιστεύανε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στηρίζεται στον φάκελό του, ενώ το 29,3% των εκπαιδευτικών κάνανε λόγο για μια συνέντευξη η οποία θα περιέχει συζήτηση προβληματισμού για θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής ή επιστημονικής φύσης (Πολύζος, 2007). Το 51,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Ανδρεαδάκη πρότειναν ως μεθόδους αξιολόγησης την παρατήρηση στην τάξη, το 47,1% το ερωτηματολόγιο από τους μαθητές, το 41,8% τη συνέντευξη, το 40,1% την περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το 33,8% την περιγραφική έκθεση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, το 29,7% την περιγραφική έκθεση από τον σχολικό σύμβουλο και το 21,2% των εκπαιδευτικών έκανε λόγο για τα τεστ επίδοσης των μαθητών. Οι μέθοδοι αξιολόγησης οι οποίες δε θεωρούνταν κατάλληλες ήταν η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών για το 8,3% των εκπαιδευτικών, η γραπτή εργασία των εκπαιδευτικών για το 5,3% των εκπαιδευτικών και η γραπτή εξέταση των εκπαιδευτικών για το 5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα (Ανδρεαδάκης, χ.χ.). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Καπαχτού Β. δήλωσαν ότι η συνέντευξη δεν πρέπει να είναι η μόνη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, εκφράστηκε θετική στάση απέναντι σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως ο ατομικός φάκελος ( portfolio ) (Καπαχτού, 2007).

#### **4.6. Φορείς της αξιολόγησης**

Το 47,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα του Πολύζου Γ. δήλωσαν ότι προτιμούν ως φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται εντός της σχολικής μονάδας, τον σχολικό σύμβουλο. Το 42,1% των εκπαιδευτικών της ίδιας έρευνας δήλωσαν ότι προτιμούν ως φορέα αξιολόγησης τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι προτιμούν τη συνεργασία πολλών φορέων στη διαδικασία της αξιολόγησης, το 30,8% των εκπαιδευτικών

αναφέρανε τους μαθητές του σχολείου ως φορείς της αξιολόγησης, ενώ το 33,8% των εκπαιδευτικών δεν πήραν θέση για το εν λόγω ζήτημα (Πολύζος, 2007). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα του Μπέλεση Ι. φάνηκε να συμφωνούν πολύ λίγο με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου ως φορείς αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του έργου των εκπαιδευτικών. Απέρριψαν επίσης και τους γονείς, ενώ έκαναν δεκτούς τους μαθητές και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως φορείς αξιολόγησης (Μπέλεσης, 2012). Στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. το 85,2% των εκπαιδευτικών πρότειναν ως φορέα αξιολόγησης τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το 58,1% τον σχολικό σύμβουλο, το 49,1% τους μαθητές και το 49% τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω έρευνας τάχθηκαν κατά των εξωτερικών αξιολογητών (Χαλκιοπούλου, 2012). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Καπαχτσή Β. πρότειναν ως φορείς αξιολόγησης τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο. Ειδικότερα, πίστευαν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι αρμόδιος για την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, ενώ ο σχολικός σύμβουλος για την επιστημονική τους κατάρτιση. Και οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας, στην πλειοψηφία τους, δεν ήταν σύμφωνοι με τους εξωτερικούς αξιολογητές (εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων, περιφερειακό συμβούλιο Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προϊστάμενοι και Διευθυντές Γραφείων, επιτροπή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) ως φορείς αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2007). Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας του Ανδρεαδάκη. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ειδικότερα το 75,5% των εκπαιδευτικών πρότειναν ως φορέα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Το 61% των εκπαιδευτικών πρότειναν τον σχολικό σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης, το 57,8% τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, το 41,7% τους μαθητές της σχολικής τάξης, το 29,4% το σύλλογο διδασκόντων, το 19,9% την επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 14,2% την επιτροπή πανεπιστημιακών, το 13,2% τους γονείς των μαθητών, το 12% το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, το 11,3% τον προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, το 9,1% τους εκπροσώπους συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, το 6,9% την επιτροπή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το 1,7% το Ανώτερο Περιφερειακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Περιφερειακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 0,7% τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ανδρεαδάκης, χ.χ.). Στην έρευνα των Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλου Κ., Σοφού Ε. και Τσάφου Β., οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντη-

σαν ότι οι πιο κατάλληλοι φορείς αξιολόγησης δεν είναι άλλοι από τους έμπειρους συναδέλφους, από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και από τους σχολικούς συμβούλους. Κάποιοι άλλοι πρότειναν η διαδικασία της αξιολόγησης να πραγματοποιείται από την κεντρική διοίκηση, παραδείγματος χάριν από ανθρώπους του υπουργείου που θα περιοδεύουν ανά την Ελλάδα και θα διενεργούν την αξιολόγηση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πρότειναν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού η οποία θα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τον σχολικό σύμβουλο. Δεν εξέλειπαν βέβαια και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έκαναν λόγο για ανεξάρτητους φορείς αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2002). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της διαδικασίας της αξιολόγησης, στην έρευνα των Κασιμάτη Α. και Γιαλαμά Β., δήλωσαν ότι προτιμούν ως φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ένα ειδικό επιστημονικό σώμα το οποίο θα συγκροτείται διακομματικά. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τάχθηκαν κατά της αξιολόγησης από την άλλη, δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να αξιολογούνται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003).

#### **4.7. Κριτήρια Αξιολόγησης**

Το 72,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα της Χαλκιοπούλου Β. πρότειναν ως κριτήρια της αξιολόγησης τη διδακτική ικανότητα, το 56,8% την παιδαγωγική κατάρτιση, το 53,5% την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, το 52,3% την επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο διδασκαλίας και το 40,4% τις σχέσεις με τους μαθητές (Χαλκιοπούλου, 2012). Στην έρευνα του Γκέκα Β. φάνηκε ότι η διαχείριση της τάξης, το ήθος μέσα στην τάξη και η συνέπεια τήρησης του ωραρίου και των υποχρεώσεων ήταν τα σημαντικότερα κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Ωστόσο, τα εν λόγω κριτήρια όπως επίσης και τα υπόλοιπα προτεινόμενα κριτήρια δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλή στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν διοριστεί μέσω Ανωτάτου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Γκέκας, 2011). Στην έρευνα του Πολύζου Γ., το 82% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι το σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το 70,7% κάνανε λόγο για την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και το 58,6% για την υπηρεσιακή του επάρκεια (Πολύζος, 2007). Στην έρευνα του Ανδρεαδάκη οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν ως κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού την παιδαγωγική συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, το παιδαγωγικό κλίμα της

τάξης, την ενεργοποίηση των μαθητών, την ενίσχυση της υπευθυνότητας και της αυτονομίας των μαθητών, την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα (Ανδρεαδάκης, χ.χ. ). Η έρευνα των Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλου Κ. , Σοφού Ε. και Τσάφου Β. έδειξε ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν η διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα όπως επίσης και η υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και ειδικότερα το 87% των εκπαιδευτικών έκαναν λόγο για την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Το 76% των εκπαιδευτικών έκαναν λόγο για τη συνεργασία με τους γονείς και το 72% για τη συνεργασία με συναδέλφους. Το 63% των εκπαιδευτικών αναφέρανε τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, το 49% τη συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το 46% την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα εξωδιδασκτικά καθήκοντα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2002).



## ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### 5. Μεθοδολογία έρευνας

#### 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με: α) την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, β) την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και γ) το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο.

α) Όσον αφορά την *αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας* επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
- συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αν ναι, γιατί;
- θεωρούν την εν λόγω διαδικασία αναγκαία;
- με ποιους λόγους συνδέουν τη γενικευμένη εφαρμογή του μέτρου;

β) Αναφορικά με την *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- σε ποιο βαθμό είναι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι για το πλαίσιο αξιολόγησής τους;
- σε ποιο βαθμό απασχολεί τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα αυτό;
- θεωρούν την εν λόγω διαδικασία αναγκαία;
- με ποιους λόγους συνδέουν την εφαρμογή του μέτρου;
- ποιες επιδράσεις πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχει η αξιολόγησή τους στις συναδελφικές τους σχέσεις στη σχολική μονάδα;

γ) Όσον αφορά το *νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο* επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- σε ποιο βαθμό είναι οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι για το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο;
- θεωρούν αναγκαία την ύπαρξή του;

-θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ορθή τη σύνδεση της βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξής τους με την αξιολόγηση του έργου τους;

### **5.2.Μεθοδολογία**

Η εν λόγω έρευνα στηρίχτηκε στην ποιοτική προσέγγιση μιας και στόχος της δεν ήταν άλλος από την κατανόηση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση του έργου τους και το νέο βαθμολογιο- μισθολόγιο. Εργαλείο της έρευνας ήταν η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη.

### **5.3.Πληθυσμός**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν σαράντα δύο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Νομού Μαγνησίας και του Νομού Καρδίτσας ( οι επτά σχολικές μονάδες ανήκαν στον Νομό Μαγνησίας και οι πέντε σχολικές μονάδες στον Νομό Καρδίτσας). Ειδικότερα, συμμετείχαν είκοσι ένας εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είκοσι ένας εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών ανήκαν δύο εκπαιδευτικοί, στην ηλικιακή ομάδα 30-40 τέσσερις εκπαιδευτικοί, στην ηλικιακή ομάδα 40-50 δεκαενέα εκπαιδευτικοί, ενώ στην ηλικιακή ομάδα 50-60 ανήκανε δεκαεπτά εκπαιδευτικοί. Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές, ενώ τα δύο τρίτα όχι. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιλογή του εν λόγω δείγματος πραγματοποιήθηκε με τρόπο τυχαίο.

### **5.4.Διαδικασία**

Όπως προαναφέρθηκε η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας και του Νομού Καρδίτσας. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε στις 28 Απριλίου του έτους 2014 και ολοκληρώθηκε στις 25 Απριλίου του ίδιου έτους.

## 6. Αποτελέσματα

### 6.1. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

#### 6.1.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, βρέθηκε ότι ήταν λίγο πολύ ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από το εάν τη θεωρούνε αναγκαία, ανεξάρτητα από το εάν έχει χρειαστεί να μπουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

*«Πάντα, πάντα ενημερωνόμαστε. Αυτά είναι τα επίκαιρα θέματα που μας απασχολούν»*  
(E. 20)

*«Ναι δυστυχώς, αφού κάνουμε και εδώ στο σχολείο, είμαστε ενημερωμένοι για τις ενέργειες που γίνονται και τώρα κάποια στιγμή θα κάνουμε και τη συνέλευση για να βγάλουμε και το συμπέρασμα, αυτήν την έκθεση που κάνουμε στο τέλος»* (E. 37)

Ωστόσο, υπήρχε ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφοροποιούνταν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως προς τον βαθμό ενημέρωσής τους. Ειδικότερα, επτά (7) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, τρεις (3) εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για το υπάρχον νομικό πλαίσιο τόσο από σχετικά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας που είχαν σταλεί στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν όσο και από προσωπική αναζήτηση, ωστόσο και οι τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτές οι δύο πηγές ενημέρωσης δεν επαρκούν για την πλήρη ενημέρωσή των εκπαιδευτικών, καθώς πιστεύανε ότι η πλήρης ενημέρωση προϋποθέτει την επίσκεψη ενός προσώπου αρμόδιου επί του θέματος στο σχολείο, ενός προσώπου που θα είναι ικανό να τους ενημερώσει πλήρως αναφορικά με το τι πραγματικά ισχύει και τι όχι. Η συγκεκριμένη άποψη έχει ως απότοκο να αναδυθεί ο ακόλουθος προβληματισμός: Μήπως το υπάρχον νομικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δεν είναι τόσο ξεκάθαρο; Μήπως ενέχονται σε αυτό αρκετά θολά σημεία τα οποία χρήζουν επεξήγησης;

*«Ναι [είμαι ενημερωμένη], όχι πλήρως φαντάζομαι, αλλά όσο μπορούσα...[Ενημερώθηκα] από κάποια χαρτιά που έχουν έρθει από το Υπουργείο, από το ίντερνετ... Βασικά δεν έχουμε καμία ενημέρωση εμείς οι ειδικότητες για το θέμα, δεν*

*κάνουμε συναντήσεις, δεν ξέρω για ποιον λόγο. Περιμένουμε να δούμε τι θα γίνει τώρα» (Ε. 12)*

*«Ε, όχι [δεν είμαι ενημερωμένη] ακριβώς ((γέλια)) έτσι με λεπτομέρειες, πιο πολύ από μόνη μου δηλαδή, ό,τι μπορώ να μάθω... [Πληροφορήθηκα από το διαδίκτυο] κυρίως και από αυτά που έρχονται στο σχολείο» (Ε. 41)*

Λόγο περί θολών σημείων του υπάρχοντος νομικού πλαισίου για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έκαναν και τρεις (3) ακόμα εκπαιδευτικοί, ένας εκ των οποίων δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένος για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και δύο εκ των οποίων ήταν επαρκώς ενημερωμένοι. Ειδικότερα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί τόνισαν την ασάφεια του κατά πόσον η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι μία διαδικασία στην οποία καλούνται να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, μηδενός εξαιρουμένου.

*«Είμαι ενημερωμένος [...] Ενημερώθηκα προσωπικά από το ίντερνετ, αλλά προσπάθησα να ενημερωθώ και από τη σύμβουλο, η οποία για κάποιες λεπτομέρειες δεν ήταν ενημερωμένη. Γι' αυτά που τη ρώτησα δεν μου απάντησε, δηλαδή κατά πόσον εγώ είμαι υποχρεωμένος να συμμετέχω στην αυτοαξιολόγηση. Απάντηση δεν πήρα[...]» (Ε. 32)*

*«...Υπάρχει δηλαδή μια ασάφεια του κατά πόσον είναι υποχρεωτικό αυτό, τι επιπτώσεις θα έχει κανείς εάν δε συμμετάσχει. Αυτά δεν τα ξέρουμε, είναι θολά...» (Ε. 3 )*

Ένας (1) εκπαιδευτικός ο οποίος ανήκε στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που δεν έχουν επαρκή ενημέρωση αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ανέφερε ότι ναι μεν έχει ακούσει ορισμένες πληροφορίες από τον σύλλογο των καθηγητών αλλά και από τις συλλογικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, ωστόσο ανέφερε ότι δεν ενδιαφέρθηκε να ενημερωθεί περαιτέρω επί του θέματος διότι πιστεύει ότι η αυτοαξιολόγηση τη δεδομένη χρονική στιγμή δε δύναται να αποφέρει καρπούς.

*«Ε, όχι επαρκώς... [Ενημερώθηκα] από κάποιες συνεδριάσεις του συλλόγου και από τα συλλογικά μας όργανα, την ΕΛΜΕ... Δεν ξέρω την έκβαση την οποία θα έχει, δηλαδή φερειπείν εάν μέσα στις προτάσεις μας, μέσα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας υποθέσουμε ότι- αξιολογήσουμε ότι δεν έχουμε μια αίθουσα εκδηλώσεων για παράδειγ-*

*μα, θα κτιστεί; Θα έχει κάποιο αποτέλεσμα; Δηλαδή το κράτος σε μια εποχή που κόβει τις παροχές θα μας κάνει μια τέτοια αίθουσα;...» (Ε. 25)*

Ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι έχει αναζητήσει ορισμένες πληροφορίες σε μια ιστοσελίδα η οποία πραγματεύεται εκπαιδευτικά θέματα, ωστόσο δεν είχε χρόνο για να αναζητήσει περαιτέρω πληροφορίες, μία (1) εκπαιδευτικός δεν είχε επαρκή ενημέρωση διότι η θέση της, τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, ως βοηθητικό προσωπικό στην παράλληλη στήριξη δεν της επιτρέπει να συμμετάσχει στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ο τελευταίος εκπαιδευτικός της κατηγορίας των μη επαρκώς ενημερωμένων εκπαιδευτικών, να μην θεωρούσε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία, ωστόσο είχε μια στάση αδιάφορη. Όσον αφορά τις τρεις τελευταίες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, είναι εμφανές ότι εάν τους ενδιέφερε πραγματικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα είχαν αναζητήσει περαιτέρω πληροφορίες για αυτήν.

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος επέλεξε να στηριχθεί σε περισσότερες της μιας πηγές ενημέρωσης όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, γεγονός που συνιστά ενδεικτικό του έντονου ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ μόλις οκτώ (8) εκπαιδευτικοί επέλεξαν να στηριχθούν μόνο σε μία πηγή ενημέρωσης. Πιο συγκεκριμένα, η πηγή ενημέρωσης η οποία εμφανίστηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα στην παρούσα έρευνα ήταν το διαδίκτυο (είκοσι δύο (22) αναφορές εκπαιδευτικών). Οι αμέσως συχνότερες πηγές ενημέρωσης δεν ήταν άλλες από τις πηγές εντός της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί (δεκαεννιά (19) αναφορές εκπαιδευτικών). Τρίτες κατά σειρά συχνότητας πηγές ενημέρωσης, με ελάχιστη διαφορά από την δεύτερη πηγή, εμφανίστηκαν τα σχετικά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας (δεκαοκτώ (18) αναφορές εκπαιδευτικών). Με μικρές συχνότητες εμφανίστηκαν και οι ακόλουθες πηγές: σχολικός σύμβουλος (επτά (7) αναφορές εκπαιδευτικών), συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (πέντε (5) αναφορές εκπαιδευτικών) και τύπος (δύο (2) αναφορές εκπαιδευτικών).

*«Από τις εγκυκλίους που έστειλε το Υπουργείο, από τον διευθυντή που μας έδωσε τα χαρτιά, από το παιδεία \*, από το αλφαβήτα\*, από το facebook, από ομάδες, από το*

σύλλογο, από παντού. Δηλαδή από όπου μπορούσα να ενημερωθώ και ανέλαβε κάποιος να με ενημερώσει, ενημερώθηκα» (Ε. 9)

\*Ιστοσελίδες που πραγματεύονται εκπαιδευτικά θέματα

Αξιίζει να επισημανθεί ότι έντεκα (11) εκπαιδευτικοί αρκέστηκαν στις πληροφορίες που δέχτηκαν από τον διευθυντή και από τον σχολικό σύμβουλο, αλλά και από τα σχετικά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας τα οποία στάλθηκαν στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούσαν. Δεν αναζήτησαν δηλαδή περαιτέρω πληροφορίες είτε διότι οι πληροφορίες που δέχτηκαν από τα άτομα που τους ενημέρωσαν και από τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ήταν αρκετές, είτε διότι δεν ενδιαφέρθηκαν να αναζητήσουν επιπρόσθετες πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα.

«Καθημερινά από τον διευθυντή του σχολείου, [από τις διάφορες] διαταγές... [Μόνος μου αναζήτησα πληροφορίες] ελάχιστα. Νομίζω είναι στο χώρο της δουλειάς περισσότερο» (Ε. 20)

«Από τον διευθυντή μου... Όχι, δεν έχω αναζητήσει [μόνη μου πληροφορίες]. Θεωρώ ότι είναι μια κατάσταση που πάει να δεσμεύσει σχολεία και δασκάλους. Είναι δοσμένη με λάθος τρόπο και δε θα ήθελα να διαβάσω κάτι και να μάθω περισσότερα για κάτι που είναι από τώρα λάθος» (Ε. 18)



Αξιίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δήλωσαν ως πηγές πληροφόρησης τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, το διαδίκτυο, πηγές εντός της σχολικής μονάδας ( διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) αλλά και τα συλλογικά όργανα των εκπαιδευτικών.

#### **6.1.2. Συμμετοχή στη διαδικασία**

Οι δέκα (10) από τις δώδεκα σχολικές μονάδες της παρούσας έρευνας είχαν προχωρήσει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ οι δύο (2) όχι.

*«Έχουμε συγκροτήσει τις ομάδες, συνεδριάσαμε ο καθένας στην ομάδα που έχει ενταχθεί και προσπαθούμε να δούμε πώς θα τα συντάξουμε αυτά, πώς θα ψάξουμε για να απαντήσουμε στους δείκτες όσο το δυνατόν βέβαια πιο έγκυρα και πιο καλά, πιο σωστά ας πούμε» (Ε. 3)*

*«Όχι, ακόμα δεν έχει γίνει σύλλογος για να αποφασιστεί κάτι» (Ε. 21 )*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί, συμμετείχαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας δίχως να το επιθυμούν.

*«Όχι [δεν μπήκα οικιοθελώς]. Η θέση μου- η προσωπική μου θέση, είναι η θέση του συνδικαλιστικού οργάνου. Από εκεί και πέρα είμαι δημόσιος υπάλληλος. Φυσικά εκτελώ τις εντολές της υπηρεσίας» (Ε. 5)*

Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί προχώρησαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επειδή πραγματικά το επιθυμούσαν.

*«Ναι, ναι [συμμετείχα οικιοθελώς]. Ήμουν η πρώτη, από την πρώτη συνεδρίαση που δέχτηκα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (Ε. 4)*

Μόλις δύο (2) εκπαιδευτικοί, αν και η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν είχε προχωρήσει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δεν εντάχθηκαν σε κάποια από τις ομάδες εργασίας διότι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

*«Έχουμε χωριστεί σε ομάδες, αλλά έχουμε ταυτόχρονα αρνηθεί κάποιοι να συμμετάσχουμε. Σε αρχικό στάδιο είχαμε αρνηθεί όλοι πλην μιας συναδέλφου, σε δεύτερο χρονικό σημείο όμως κάποιοι δέχτηκαν, συγκρότησαν ομάδες και αυτό είναι με την έγκριση του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Αυτή τη στιγμή είμαστε οκτώ που απέχουμε» (Ε. 30)*

Ιδιάζουσα περίπτωση ήταν αυτή μιας (1) σχολικής μονάδας στην οποία φαινομενικά μόνο συμμετείχανε στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είχαν μπει σε κάποια από τις ομάδες εργασίας, εργάζονταν σε αυτές μόνο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι το επιθυμούσαν.

*«Έχουμε μπει, χωρίστηκαν σε κάποιες ομάδες, τις ομάδες που δημιουργήθηκαν κατόπιν εισήγησης του διευθυντή, τις πενταμελείς, τετραμελείς ομάδες τι ήταν ακριβώς. Δούλεψαν οι δύο και βγήκε κάποιο αποτέλεσμα... Υπήρχε άρνηση από κάποιον, αλλά οι υπόλοιποι μπήκαμε αλλά όχι με την έννοια να συμβάλλουμε στην αυτοαξιολόγηση... Δεν έκανα απολύτως τίποτα, απολύτως τίποτα. Έκαναν οι άλλοι δύο, όσοι δηλαδή πίστευαν στην αυτοαξιολόγηση και έγινε δηλαδή αυτό που είπα από την αρχή, ότι δεν είναι υποχρεωτικό να συμμετέχουμε και τα τριάντα πέντε άτομα, μπορούν να συμμετέχουν οι δέκα και να βγει το ίδιο αποτέλεσμα» (E. 32)*

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπήκανε στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας δίχως να το επιθυμούν, οι περισσότεροι από αυτούς και πιο συγκεκριμένα δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι συμμετείχαν στην εν λόγω διαδικασία επειδή έπρεπε να το κάνουν.

*«Όταν ψηφιστεί κάποιος νόμος δεν τίθεται θέμα να θέλουμε ή να μη θέλουμε, απλά υποχρεωνόμαστε» (E. 26)*

*«Όχι οικιοθελώς. Όταν έρχεται μια διαταγή σαν υπηρέτης οφείλω να υπακούσω» (E.18)*

*«Όχι [δε συμμετέχω οικιοθελώς]. Ουσιαστικά το κάνουμε εξαιτίας του ότι μας ζητήθηκε από το Υπουργείο για κάποιον λόγο που εκείνοι ουσιαστικά ξέρουν» (E. 28)*

Έξι (6) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας επιθυμούσε να μπει σε αυτήν τη διαδικασία.

*«Όχι [δε συμμετέχω οικιοθελώς]. Στην αρχή είχα πει όχι, αλλά επειδή η πλειοψηφία ήταν ναι υποχωρήσαμε για να σχηματιστούν οι ομάδες» (E. 15)*

Μόλις μία (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αποφάσισε να συμμετέχει στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσε «από φόβο», «από πίεση».

*«Προβληματιστήκαμε όλοι οι συνάδελφοι αλλά τελικά είπαμε ναι. Μπορώ να πω μετά από φόβο, από πίεση, πώς να το πω δεν ξέρω, τελικά καταλήξαμε στο ναι» (E. 13)*



Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, ανέφεραν ότι δεν είναι αντίθετοι με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γενικότερα, αλλά με την εισαγωγή της τη δεδομένη χρονική στιγμή. Πιστεύανε ότι απώτεροι σκοποί των κυβερνώντων δεν είναι άλλοι από τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, από τις απολύσεις εκπαιδευτικών. Μάλιστα, ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών τόνισε ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει να μένουν εντός της σχολικής μονάδας διότι μόνο αυτήν αφορούν.

*«Την αυτοαξιολόγηση με αυτόν τον τρόπο όχι [δεν τη θεωρώ αναγκαία]... Γενικά σαν έννοια ναι... Νομίζω ότι [ζητήθηκε] για να κατευνάσει κάποια κινητοποίηση, για να μην διεκδικούμε μεγαλύτερα οικονομικά, ένα είναι αυτό και ούτε καλύτερες συνθήκες εργασίας. Να μας τις χειροτερέψουνε, ήδη έχουν ξεκινήσει να χειροτερεύουνε, και με αυτόν τον τρόπο να μας βάλουνε σε έναν κλοιό, σε ένα δίχτυ όπου να μην μπορούμε να κουνηθούμε» (Ε. 31)*

*«Θεωρώ ότι είναι αναγκαία, αλλά πιστεύω ότι θα πρέπει να γίνεται για εσωτερική χρήση, δηλαδή θα πρέπει το σχολείο να αυτοαξιολογείται, να θέτει στόχους, να τους επαναπροσδιορίζει μέσα στη διάρκεια της χρονιάς και στη συνέχεια θα πρέπει να αξιολογεί το ίδιο το σχολείο, δηλαδή μέσω της δικής του οργανωτικής δομής, εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, αλλά αυτό θα πρέπει να γίνεται για το ίδιο το σχολείο, για να μπορέσει να βελτιώσει τις δομές του. Η αξιολόγηση δεν πιστεύω ότι χρησιμεύει ως εργαλείο στο Υπουργείο Παιδείας... Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κλάδος στοχοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, θεωρούνται ως ένας ταμειυτήρας από τον οποίο θα μπορούσαν να αντληθούν απολύσεις εργαζομένων στον δημόσιο τομέα. Ως κλάδος επειδή έχουμε διαφορετική προέλευση διορισμού, να το πω έτσι, και ίσως διαφορετικά χαρακτηριστικά, είμαστε ένας πολυσχιδής κλάδος από πολλά επίπεδα και αναφερόμαστε και σε πολλά επίπεδα, δεν παρουσιάζουμε ενιαία εικόνα ούτε σαν σύνολο, είμαστε αρκετά ανομοιογενείς και πιστεύω ότι αυτό οδηγεί στην πολυδιάσπασή μας. Ο καθένας θεωρεί ότι μπορεί να- θεωρεί ότι μπορεί να μην είναι ο επόμενος που θα στοχοποιηθεί, αλλά αυτή η διαδικασία αφορά όλους. Όταν θα ολοκληρωθεί και το δεύτερο στάδιο που είναι η ατομική αξιολόγηση τότε σαφώς και το Υπουργείο θα έχει όλα τα απαραίτητα στοιχεία στα χέρια του για να προχωρήσει σε απολύσεις μόνιμων πια εκπαιδευτικών» (Ε. 30)*

### 6.1.3.Αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης

Προτού παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι ορθό να επισημανθεί το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δε φάνηκε να σχετίζεται ιδιαίτερα με το εάν οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν αναγκαία ή όχι και αυτό διότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνώριζαν την αναγκαιότητα της εφαρμογής του υπάρχοντος νομικού πλαισίου ωστόσο συμμετείχαν στην εν λόγω διαδικασία δίχως να το επιθυμούν πραγματικά και εκπαιδευτικοί οι οποίοι προχώρησαν οικιοθελώς στη διαδικασία αυτή αν και είχαν αρκετούς ενδοιασμούς αναφορικά με τον πραγματικό σκοπό του υπάρχοντος νομικού πλαισίου.

*«[Μπήκα σε ομάδα εργασίας, όχι οικιοθελώς αλλά] επειδή έπρεπε... [Την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας] τη θεωρώ αναγκαία... Πάντα πρέπει να κάνουμε ένα πισωγύρισμα και να αξιολογούμε τον εαυτό μας, όλους... Κάποτε έπρεπε να γίνει [η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας]» (Ε. 35)*

*«Ναι θα έλεγα [μπήκα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οικιοθελώς]... Εντάξει σίγουρα θα βρεθούνε κάποιες παράμετροι σε μία μονάδα οι οποίες υστερούνε σε κάποιους τομείς και θα πρέπει να βελτιωθούνε αλλά τώρα δεν ξέρω το αποτέλεσμα ποιο θα είναι όλων αυτών. Εκεί προβληματιζόμαστε, ποιος είναι ο τελικός σκοπός της αξιολόγησης» (Ε. 14)*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι (20) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την αναγκαιότητα εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ωστόσο εξέφρασαν ορισμένους ενδοιασμούς. Ειδικότερα, έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θεωρούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία με την προϋπόθεση ότι δεν κρύβονται πίσω από αυτήν απώτερες σκοπιμότητες των κυβερνώντων (απολύσεις, χειραγώγηση των εκπαιδευτικών).

*«Οποιαδήποτε αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση ή αυτή της υπηρεσίας και βέβαια είναι αναγκαία. Το θέμα είναι ο σκοπός και ο στόχος, η βελτίωση του εκπαιδευτικού, η βελτίωση της μονάδος, τι άλλο, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η δραστηριοποίηση, η επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών. Είμαι υπέρ σε όλα αυτά. Εάν είναι να απολυθούν κάποιοι άνθρωποι με ποσοστό τύπου πανελληνίων εξετάσεων, ότι*

τώρα χρειαζόμαστε δέκα και εάν και ο εντέκατος είναι άριστος να κοπεί, τότε δε συμφωνώ» (Ε. 19)

«Ναι κάτω από προϋποθέσεις [θεωρώ την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία]. Εξάλλου γίνεται καθημερινή αξιολόγηση. Ξέρουμε τι μας χρειάζεται, τι μας λείπει, τι δε μας λείπει, δεν είναι κάτι που η αξιολόγηση είναι έξω από την καθημερινότητά μας και έρχεται [κάποιος] τώρα να μας αξιολογήσει... Υπάρχει ήδη από μόνη της, γίνεται. Εμείς ξέρουμε τι έχει το σχολείο, τα υλικά, που πρέπει να επέμβουμε, δεν είναι κάτι που είναι ξένο προς τη διαδικασία την εκπαιδευτική... [Πιστεύω ότι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αποφασίστηκε για] έλεγχο, υποταγή των δασκάλων και να τους κατευθύνουμε εκεί που θέλουμε, στο δρόμο που θέλουμε» (Ε. 20)

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι θεωρούν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία ωστόσο έχουν ορισμένες αμφιβολίες όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της τη δεδομένη χρονική στιγμή.

«Ε, τη θεωρώ αναγκαία, δεν ξέρω όμως την έκβαση την οποία θα έχει, δηλαδή φερειπείν εάν μέσα στις προτάσεις μας, μέσα στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας υποθέσουμε- αξιολογήσουμε ότι δεν έχουμε μία αίθουσα εκδηλώσεων για παράδειγμα θα κτιστεί; Δηλαδή το κράτος σε μια εποχή που κόβει τις παροχές θα μας κάνει μια τέτοια αίθουσα; Επομένως δεν ξέρω το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης» (Ε. 25)

«Θεωρώ ότι, σε μεγάλο βαθμό, χρειάζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε όλους τους παράγοντες και στη ζωή της σχολικής μονάδος, όμως η διαδικασία που ξεκινά στο τέλος της σχολικής χρονιάς δεν πρόκειται να αποδώσει τίποτα απολύτως. Τη θεωρώ μάταιη αυτήν τη διαδικασία» (Ε. 6)

Δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι σημαντική ωστόσο τα αποτελέσματά της είναι ορθό να παραμένουν εντός της σχολικής μονάδας διότι δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη χρησιμότητα για το Υπουργείο Παιδείας.

«Ναι [τη θεωρώ αναγκαία]. Μόνο όμως για να δει το σχολείο σε τι κατάσταση είναι, μόνο για το σχολείο, σε επίπεδο σχολείου να μείνει» (Ε. 34)

Δύο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ναι μεν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία ωστόσο αυτό που πραγματικά χρειάζεται δεν είναι άλλο από τη ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

*«Με τη μορφή που την παρουσιάζουν όχι [δεν τη θεωρώ αναγκαία]... Ο λόγος είναι ότι πλέον οι δομές στην εκπαίδευση πρέπει να αλλάξουν ριζικά όχι από το γυμνάσιο και το λύκειο αλλά και από το νηπιαγωγείο, άρα πρέπει να έχουμε ένα καινούριο εκπαιδευτικό σύστημα, ένα σύστημα επικοινωνίας και με τους γονείς και με τους μαθητές όπου βασικός παράγων πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός» (Ε. 38)*

*«Σε αυτήν τη φάση με τον τρόπο που γίνεται όχι [δεν τη θεωρώ αναγκαία]. Γιατί είναι πολύ εύκολο να συνταχτούν κάποια συμπεράσματα από τις δομές που έχουν, από τους περιορισμούς που υπάρχουν στη χρηματοδότηση από τους τοπικούς δήμους, από τον περιορισμό στους διορισμούς, από τον έλεγχο του κάθε τετραγωνικού που αντιστοιχεί σε κάθε μαθητή. Είναι δηλαδή κάποια αστεία πράγματα. Ενώ δεν ισχύουν τα βασικά να μιλάμε για κάποια αξιολόγηση που δεν έχει ξεκαθαρίσει και ποια μορφή θα έχει» (Ε. 7)*

Τέλος, μία (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε το υπάρχον νομικό πλαίσιο με την προϋπόθεση ότι θα έχει χαρακτήρα αξιοκρατικό.

Δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι απολύτως αναγκαία, διότι συμβάλλει στη βελτίωση του έργου που παράγεται εντός της σχολικής μονάδας.

*«Πιστεύω ότι ναι [είναι αναγκαία η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας]. Αυτήν την άποψη κατέθεσα και στο σύλλογο διδασκόντων, ότι κάποια στιγμή πρέπει να ξεκινήσει ένα τέτοιο ζήτημα. Θεωρώ ότι θα βοηθήσει στην εξέλιξη και της παιδαγωγικής διαδικασίας και της καλύτερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας...» (Ε. 11)*

Οκτώ (8) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι δεν τη θεωρούν αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας έκαναν λόγο για απώτερους σκοπούς των κυβερνώντων παραδείγματος χάριν απολύσεις εκπαιδευτικών καθώς επίσης και για κονδύλια τα οποία πρέπει να απορροφηθούν. Επιπρόσθετα, αναφέρανε ότι πιστεύουν ότι η εν λόγω διαδικασία δε θα έχει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα και ότι αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών είναι η διδασκαλία και όχι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με αυτούς, είναι ορθό να πραγματοποιείται από άλλα πρόσωπα προκειμένου να είναι πιο αντικειμενική).

«Δεν έχω καταλάβει στην ουσία για ποιον λόγο γίνεται. Για να δυσκολέψουν τους συναδέλφους, να αλλοιωθούν οι σχέσεις μεταξύ μας; Έχω πολύ αρνητικά- σκέφτομαι πολύ αρνητικά πάνω στην αξιολόγηση. Δε μου αρέσει» (Ε. 15)

«Η αυτοαξιολόγηση ούτως ή άλλως γινόταν καθημερινά από εμάς όταν φροντίζουμε, προσέχουμε, τρέχουμε, αναζητούμε, ψάχνουμε, για να κάνουμε τα πάντα γι' αυτό το σχολείο... Τη θεωρώ άχρηστη πέρα για πέρα. Έχουμε ικανούς δασκάλους, ικανούς εκπαιδευτικούς ακόμα και δεν πιστεύω στο θεσμό- στο νομό ότι θα φέρει αποτέλεσμα. Εκείνο που φέρνει αποτέλεσμα είναι η ψυχή του δασκάλου» (Ε. 18)

«Αναγκαία θεωρώ τη συνεννόηση για τους σκοπούς και στόχους μιας σχολικής μονάδας. Θεωρώ καταστροφική τη συγκεκριμένη αξιολόγηση για το δημόσιο σχολείο» (Ε. 2)

«Όχι γενικά [δεν τη θεωρώ αναγκαία] γιατί τα στοιχεία για τα σχολεία είναι γνωστά. Δε νομίζω ότι περίμεναν το 2014 για να δουν το σχολείο ή το κάθε σχολείο. Πάντως μας φορτώθηκε κάποια παραπάνω δουλειά και δεν έχει καμία αξία δηλαδή» (Ε. 37)

«Όχι [δεν τη θεωρώ αναγκαία]... Γιατί αυτό είναι δουλειά του διευθυντή όχι δική μας. Η δουλειά η δικιά μας είναι να διδάσκουμε και όχι να ασχολούμαστε με το κτήριο ή με άλλα θέματα που έχουν αυτοί οι τομείς. Η δική μας δουλειά είναι η διδασκαλία» (Ε. 16)

#### **6.1.4.Ερμηνείες αναφορικά με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης**

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι δεν υπάρχει κάποια κρυμμένη σκοπιμότητα πίσω από την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ότι η εν λόγω διαδικασία κάποτε έπρεπε να ξεκινήσει.

«Κανονικά αυτό για μένα θα έπρεπε να υπάρχει εδώ και χρόνια και η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αυτά είναι θέματα του εργοδότη» (Ε. 22 )

«Πιστεύω ότι ο δημόσιος τομέας πλέον, επειδή μετά την τελευταία οικονομική ύφεση και τα προβλήματα που απορρέουν από αυτήν, είναι στο στόχαστρο και θα πρέπει σε κάποια στιγμή ο δημόσιος τομέας να βελτιώσει λιγάκι και το πρόσωπό του προς τα έξω, προς την κοινωνία και την ίδια του τη σύσταση και την ίδια του την ποιότητα. Έφτασε πλέον το κατάλληλο timing, η κατάλληλη στιγμή ότι πρέπει να μπει η αξιολόγηση και

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή μια συγκυρία νομίζω. Ωρίμασε πλέον και ήρθε η ώρα ότι πρέπει να μπει και η αξιολόγηση» (Ε. 4)

Εννέα (9) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έγινε με απώτερο σκοπό την απόλυση εκπαιδευτικών.

«Σαν ένα εργαλείο το οποίο θα βοηθήσει τυπικά να περάσουμε στην ατομική αξιολόγηση των καθηγητών και στη συνέχεια χωρίς κανένα νομικό κόλλημα σε διαθεσιμότητα και απόλυση τους» (Ε.1)

«Ζητήθηκε για να είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση, με σκοπό να μας αξιολογήσουν, όπως λένε από του χρόνου, να βγάλουμε μια βαθμολογία, να μπούμε σε μια λίστα και από εκεί και πέρα ίσως υπάρχει απώτερος σκοπός που είναι η απόλυση. Κάτι κρύβεται από κάτω, κάτι πονηρό» (Ε. 16 )

«Θεωρώ ότι είναι το μέσο που θα οδηγήσει σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών και αυτός πιστεύω είναι και ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν» (Ε. 28)

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εισήχθη προκειμένου να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται σε αυτήν, ωστόσο εξέφρασαν τους ενδιασμούς τους αναφορικά με το εάν πίσω από τη βελτίωση της ποιότητας κρύβονται άλλοι σκοποί.

«Πιστεύω ότι η αλήθεια κρύβεται κάπου στη μέση, δηλαδή μέσω της διαδικασίας αυτής να υπάρχει μια βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση του δικού μας έργου και κατά δεύτερον είναι μια απόφαση κεντρικής εξουσίας, δεν μπορώ να κρίνω γιατί δεν γνωρίζω και δε θέλω να πω κάτι που δεν ξέρω. Γιατί ειδικά αυτήν τη χρονική στιγμή; Αυτό ειλικρινά δεν το γνωρίζω. Ακούω και εγώ ό,τι ακούγεται στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» (Ε. 11)

Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο περί κονδυλίων που «πρέπει να απορροφηθούν».

«Εγώ νομίζω ότι όλο αυτό το πλαίσιο, προσωπική μου άποψη μπορεί να είναι και εντελώς εσφαλμένη, πιστεύω ότι όλο αυτό το πλαίσιο αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, στη συνέχεια αξιολόγηση εκπαιδευτικού και τα λοιπά και τα λοιπά και αλλαγές στο λύκειο, δηλαδή αυτό το νέο λύκειο που ευαγγελίζονται ας πούμε, πιστεύω ότι υπάρχουν κάποια χρήματα από την Ευρωπαϊκή

*Ένωση που πρέπει με κάποιον τρόπο να διοχετευτούν γιατί και η αυτοαξιολόγηση κοστίζει αρκετά χρήματα και το νέο λύκειο, παραδείγματος χάριν η τράπεζα θεμάτων μάθαμε ότι κόστισε αρκετά χρήματα. Αυτά τα χρήματα από πού βρέθηκαν; Προφανώς υπάρχει κάποιο κονδύλι, πρέπει να απορροφηθεί και πολύ φοβούμαι ότι όταν θα τελειώσουν αυτά τα χρήματα θα ατονήσουν και όλα αυτά τα πράγματα όπως έχει γίνει και στο παρελθόν. Δηλαδή στο παρελθόν έχουμε δει αλλαγές στο λύκειο, αλλαγές βιβλίων και όλα, κάποια στιγμή θα βγουν πάλι και θα πουν «αλλάζουμε τα βιβλία και κάνουμε τομές στην εκπαίδευση» και τα λοιπά. Προφανώς θα υπάρξουν κάποια λεφτά. Αυτή είναι η άποψή μου. Δηλαδή δεν ξέρω, είμαι απογοητευμένος» (Ε. 3)*

Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών έκαναν λόγο περί χειραγώγησης των εκπαιδευτικών (δύο (2) εκπαιδευτικοί), προσπάθειας οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε άκαιρη στιγμή (δύο (2) εκπαιδευτικοί), πολιτικών λόγων (δύο (2) εκπαιδευτικοί). Δύο (2) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απόλυτη άρνησή τους αναφορικά με την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

*«Νομίζω ότι [η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας] ζητήθηκε για να κατευνάσει κάποια κινητοποίηση, για να μη διεκδικούμε μεγαλύτερα οικονομικά, ένα είναι αυτό, και ούτε καλύτερες συνθήκες εργασίας. Να μας τις χειροτερέψουνε. Ήδη έχουν ξεκινήσει να χειροτερεύουνε και με αυτόν τον τρόπο να μας βάλουνε σε κλοιό, σε ένα δίχτυ όπου να μην μπορούμε να κουνηθούμε» (Ε. 31 )*

*«Πιστεύω ότι ζητήθηκε στα πλαίσια οργάνωσης του κράτους, χωρίς όμως να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Θεωρώ δε τη συγκεκριμένη στιγμή ακατάλληλη» (Ε. 25)*

*«Εγώ πιστεύω ότι είναι θέμα πολιτικό. Δηλαδή ο τωρινός Υπουργός Παιδείας ήθελε απλά τη δική του προβολή να το πω έτσι» (Ε. 26 )*

*«Με τον τρόπο που ζητήθηκε, ζητήθηκε για να συνδεθεί με την αξιολόγηση των δασκάλων. Η αξιολόγηση είναι μια έννοια πολύ ωραία, ακούγεται πολύ φιλικά και στο κοινό και σε όλους, αλλά η διάθρωση της συγκεκριμένης αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης είναι τέτοια η οποία είναι απολύτως εχθρική στο δημόσιο σχολείο, στην έννοια του δημόσιου σχολείου σαν κατάκτηση των λαών και των ανθρώπων» (Ε. 2 )*

## 6.2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

### 6.2.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν ενημερωμένοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εντοπίστηκε διαφορά ως προς τον βαθμό ενημέρωσης. Ειδικότερα, τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί ήταν επαρκώς ενημερωμένοι, ενώ δέκα (10) εκπαιδευτικοί δεν είχαν πλήρη ενημέρωση αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήταν πλήρως ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ανέφεραν ότι αυτή τη στιγμή το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και όχι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν τους αφορά διότι πρόκειται να βγουν σε σύνταξη, ότι οι υποχρεώσεις της προσωπικής τους ζωής έχουν ως απότοκο την έλλειψη χρόνου για την ενασχόληση με τέτοιου είδους θέματα.

*«Είπα ότι δεν είμαι ενημερωμένη και δεν μπορώ να πω λεπτομέρειες πάνω σε αυτό. Δεν ξέρω δηλαδή με ποιόν τρόπο και με ποια κριτήρια θα γίνει... Λοιπόν, αφήνουμε το Προεδρικό Διάταγμα γιατί σας λέω δεν το έχω διαβάσει καθόλου.... Προς το παρόν επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας... Να σου πω την αλήθεια τώρα είστε στον λάθος άνθρωπο, γιατί εγώ είμαι στο τέλος της καριέρας μου. Έχω σκοπό στα πενήντα πέντε μου με βάση τη χρήση του ανήλικου, εάν δεν αλλάξει μέχρι τότε, να φύγω. Εγώ είμαι ήδη στον δεύτερο βαθμό, η αξιολόγηση δεν με ενδιαφέρει και πολύ... και γι' αυτό δεν έχω ενημερωθεί και για λεπτομέρειες...» (Ε. 5)*

*«Βγαίνω στη σύνταξη και γι' αυτό και δεν τα έχω ψάξει. Δε με αφορούν» (Ε. 39)*

*«Λίγα πράγματα [γνωρίζω]. Είναι και η προσωπική ζωή στη μέση που παρεμβαίνει και παίρνει πάρα πολύ χρόνο, οπότε δεν μπορώ να πω ότι είμαι πλήρως ενημερωμένη» (Ε. 41)*

Αξίζει να σημειωθεί ότι αναμένονταν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θα γνώριζαν τον αριθμό του Προεδρικού Διατάγματος στο οποίο γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο μόνο δέκα (10) από τους σαράντα δύο (42) εκπαιδευτικούς θυμόταν τον συγκεκριμένο αριθμό.

*«Δεν το θυμάμαι ως αριθμό, αλλά το περιεχόμενο σίγουρα το ξέρουμε» (Ε. 20)*



*«Μπορεί να το έχω ακούσει αλλά δε θυμάμαι τι είναι το εκατόν πενήντα δύο» (E. 32)*

Η συχνότερη πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν το διαδίκτυο. Δεύτερες κατά συχνότητα πηγές εμφανίστηκαν οι πηγές εντός της σχολικής μονάδας (διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Με μικρότερες συχνότητες εμφανίστηκαν τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, ο τύπος και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχανε εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν μία πηγή ενημέρωσης και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν πέραν της μιας πηγές. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν ήταν επαρκώς ενημερωμένοι για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, δήλωσαν ως πηγές ενημέρωσης πηγές εντός της σχολικής μονάδας ( διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί), το διαδίκτυο, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τον τύπο. Και σε αυτήν την κατηγορία των μη επαρκώς ενημερωμένων εκπαιδευτικών, υπήρχανε εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονταν μία πηγή ενημέρωσης και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονταν περισσότερες της μιας πηγές ενημέρωσης.

**6.2.2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως θέμα συζήτησης στη σχολική μονάδα**  
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τριάντα τρεις (33) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνιστά θέμα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

*«[Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί] σχεδόν αποκλειστικό θέμα συζήτησης» (E. 1)*

*«Το συζητάμε κυρίως με ειρωνική διάθεση και σχολιάζουμε κυρίως τις προχειρότητες και αυτά τα πράγματα που έχουν γίνει» (E. 27)*

*«Ναι, πολλές φορές το συζητάμε. Σκεφτόμαστε διάφορα. Υπάρχει αυτός ο μόνιμος προβληματισμός και αναρωτιόμαστε ποιο θα είναι το αποτέλεσμα» (E. 13)*

*«Αρκετά, εφόσον αναγκαζόμαστε κιόλας να το συζητήσουμε και άλλωστε απειλεί, απειλεί πραγματικά την ύπαρξή μας μέσα στο δημόσιο σχολείο και αυτό δεν το λέω με την έννοια ότι θα βρει τους τεμπέληδες δασκάλους και τους συγκρατημένους δασκάλους και τους δασκάλους που δεν αξίζουν και όλα αυτά τα διάφορα, αλλά μας ζητά μια αλλαγή ταυτότητας πλήρη, σχεδόν μας ζητάει να γίνουμε επίορκοι σε αυτά που κάποτε ορκιστήκαμε» (E. 2)*

Επτά (7) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επικείμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δε συνιστά έντονο θέμα συζήτησης.

*«Να σου πω... παλιότερα νομίζω ότι το συζητούσαμε περισσότερο, επειδή όμως έχουν αλλάξει πολλά πράγματα στην εκπαίδευση τον τελευταίο καιρό νομίζω ότι- και τα οικονομικά προβλήματα του κάθε εκπαιδευτικού έχουν αυξηθεί, της οικογένειάς του και τα λοιπά, δε νομίζω ότι ασχολούνται με αυτό αρνητικά. Δεν το συζητάμε στη δουλειά μας, συζητάμε περισσότερο προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στο σχολείο, με τα παιδιά, κάποιες συμπεριφορές, τι καλύτερο μπορούμε να κάνουμε, αν μπορούμε να καλέσουμε κάποιον ειδικό, δηλαδή δουλεύουμε πάνω στη βελτίωση από μόνοι μας χωρίς να έχουμε την έννοια της αξιολόγησης ή της αυτοαξιολόγησης στο νου» (Ε. 28)*

*«Δειλά, δειλά θα έλεγα ναι, αλλά γιατί κυρίως οι εκπαιδευτικοί φέτος ασχολούνται περισσότερο με το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης και όχι τόσο με το διάταγμα εκατόν πενήντα δύο» (Ε. 8)*

Δύο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά έντονο θέμα συζήτησης μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών και όχι των γηραιότερων διότι τους δεύτερους δεν τους αγγίζει το συγκεκριμένο διάταγμα.

*«Ναι υπάρχει μια ανησυχία ιδιαίτερα στους νεότερους εκπαιδευτικούς γιατί οι παλιότεροι θεωρούν ότι δεν τους αγγίζει τόσο πολύ, αλλά οι νεότεροι που ξέρουν ότι θα γίνει- θα εφαρμοστεί στην πλάτη τους έχουν μια ιδιαίτερη ανησυχία» (Ε. 22)*

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τριάντα οκτώ (38) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι φανερώνουν τη θέση τους αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στους συναδέλφους τους. Ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δε χρειάστηκε ακόμα να φανερώσει τη θέση του, ένας (1) άλλος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι τη φανερώνει μόνο σε συναδέλφους εμπιστοσύνης του και ένας (1) ακόμα δήλωσε ότι δεν τη φανερώνει ιδιαίτερα. Ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι άλλοτε την φανερώνει και άλλοτε όχι.

*«Όχι συζητάμε. Είναι ξεκάθαρο και αιτιολογημένο τι πιστεύει ο καθένας. Είμαστε όχι απλά συναδέλφοι, έχουμε και σχέσεις και μετά το σχολείο, με κάποιους είμαστε και φίλοι, δεν είναι απλές τυπικές σχέσεις καλημέρα αντίο» (Ε. 10)*

*«Δεν έχω κάποιον λόγο να μη μιλάω ανοιχτά με συναδέλφους» (Ε. 33)*

*«Πάντα πρέπει να λέμε τη γνώμη μας και φανερά και όχι από πίσω αλλά μπροστά από τους άλλους και να είμαστε ειλικρινής και να το σκεφτόμαστε όλοι μαζί, να κάνουμε σύσκεψη, όχι απλά ο καθένας να σκέφτεται μόνος του» (Ε. 31)*

*«Σε μικρές ομάδες, σε ανθρώπους που πιστεύω ότι είναι @@@ όντα, που μπορούν δηλαδή να ακούσουν, να δεχτούν κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό ναί. Θεωρώ μάταιο να εκφράσω μια διαφορετική άποψη, να συμμετέχω σε δράσεις γενικών συνελεύσεων του συνδικαλιστικού φορέα, γιατί δυστυχώς εκεί είναι σαν να γίνεται διάλογος κωφών, παρουσιάζει κάθε παράταξη τη δικιά της θέση και αν με εισαγωγικά τολμήσει κάποιος να εκφράσει κάτι διαφορετικό στιγματίζεται ως διαφορετικός, ως γραφικός και μένει εκτός της ομάδας» (Ε. 7)*

### **6.2.3. Φορείς της αξιολόγησης**

Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο ως φορείς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας ότι τα συγκεκριμένα πρόσωπα είναι οι πλέον κατάλληλοι αξιολογητές.

*«...αυτά τα πρόσωπα πρέπει να πάρουν μέρος στην αξιολόγηση. Εάν δεν πάρουν αυτοί ποιοι θα πάρουν» (Ε. 19)*

*«Ασφαλώς και συμφωνώ, γιατί αλίμονο είναι κάποιοι άνθρωποι που έχουν μπει σε αυτές τις θέσεις έχοντας κάποια προσόντα και εν τοιαύτη περιπτώσει σε κάποια στιγμή θα πρέπει να εμπιστευόμαστε και κάποιον ουδέτερο απ' έξω ο οποίος θα μας βλέπει. Τώρα η λογική ότι δε θα με αξιολογήσει σωστά ή αν θα είναι μεροληπτικός ή όχι, δε με αγγίζει εμένα. Εγώ πιστεύω- έχω εμπιστοσύνη στους συναδέλφους μου» (Ε. 4)*

*«Προσωπικά δεν έχω καμία αντίρρηση σε οποιονδήποτε βρίσκεται σε ανώτερη βαθμίδα, διοικητικά εννοώ, να με αξιολογήσει» (Ε. 30)*

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συμφωνούν με τους φορείς της αξιολόγησης που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας υπό όρους. Ειδικότερα, έξι (6) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συμφωνούν με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο ως φορείς αξιολόγησης με την προϋπόθεση ότι θα επιτελέσουν το έργο τους με τρόπο ορθό (αξιολόγηση των φορέων, αντικειμενικότητα, ορθότητα κριτηρίων, συχνές επισκέψεις), ενώ τρεις (3) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη συμμετοχή και άλλων προσώπων στην αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της όλης διαδικασίας.

«Κοίτα, δεν έχω πρόβλημα να με αξιολογήσει ο οποιοσδήποτε όταν τα κριτήρια είναι σταθμισμένα. Αυτό που με αγχώνει, γιατί εγώ γυρνάω συνέχεια σε σχολεία δεν είμαι σταθερή, δεν έχω μείνει σε κανένα σχολείο σταθερή, αυτό που με αγχώνει περισσότερο είναι ο ανθρώπινος παράγοντας κατά πόσον κάποιος μπορεί να είναι αντικειμενικός με κάποιον άλλον. Όταν συνεργάζεσαι με τον άλλον και μπορείς να έχεις συναισθήματα είτε θετικά είτε αρνητικά είτε ουδέτερα, κατά πόσο αυτός που θα με αξιολογήσει, πέρα από τον διευθυντή μου, που εντάζει με βλέπει κάθε μέρα και ο οποίος πάλι μπορεί να με αξιολογήσει στα τυπικά, τι ώρα φτάνω, αν κάνω τις εφημερίες, εάν στα διοικητικά μου καθήκοντα είμαι σωστή απέναντι στον εαυτό μου και στον ίδιο τον σύμβουλο που θα έρθει να με αξιολογήσει, γιατί εγώ έχω μία σύμβουλο ειδικής αγωγής η οποία έχει όλη τη Θεσσαλία, η οποία στο σχολείο δεν έχει πατήσει ποτέ, γιατί εκ των πραγμάτων δεν προλαβαίνει, θεωρώ ότι δεν μπορεί να με αξιολογήσει, γιατί στο δικό μας σχολείο η σύμβουλος δεν έχει πατήσει ποτέ και ούτε πρόκειται να πατήσει και επειδή την ξέρω προσωπικά από τις επιμορφώσεις που μας έκανε- οπότε ένας σύμβουλος ο οποίος είναι άφαντος, δε σε ξέρει προσωπικά, δεν ξέρει τη δουλειά σου, δεν ξέρει το παιδί με το οποίο ασχολείσαι και το μόνο που ξέρει είναι ότι πήρε μέρος σε κάποιο συμβούλιο για να δώσει το τάδε παιδί στην τάδε και από εκεί και πέρα δεν υπάρχει κάτι άλλο, πώς θα με αξιολογήσει; Θεωρώ ότι ακόμα και στην παιδεία μας δεν έχουμε μάθει την αξιολόγηση σωστά, αλλά πριν αξιολογηθώ εγώ πρέπει πρώτα να αξιολογηθεί η σύμβουλος, ο διευθυντής, το ΚΕΔΔΥ, ο προϊστάμενος. Δηλαδή η αξιολόγηση πρέπει να αρχίσει από πάνω προς τα κάτω και ότι από κάτω προς τα πάνω» (Ε. 9)

«Συμφωνώ [με τους φορείς αξιολόγησης]. Θα ήθελα να είναι και κάποιος άλλος περισσότερο για λόγους αντικειμενικότητας» (Ε. 24)

«Δεν είναι αρκετά αυτά τα δύο πρόσωπα... [Θα ήθελα να με αξιολογεί και] ο σύλλογος των εκπαιδευτικών εδώ» (Ε. 26)

Επτά (7) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αντίθεσή τους αναφορικά με τα πρόσωπα τα οποία προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας ως φορείς της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι από αυτούς έκαναν τις δικές τους προτάσεις για τους φορείς της αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, εξωτερικός αξιολογητής, μαθητές, γονείς, γραπτές εξετάσεις).

*«Θα συμφωνούσα απολύτως να με αξιολογούνε ο διευθυντής μου και ο σχολικός μου σύμβουλος εάν ο ρόλος τους ήταν αυτός που καθοριζότανε στους νόμους τους παλιότερους και όχι σ' αυτούς τους πρόσφατους, γιατί ο ρόλος του διευθυντή έχει αποκτήσει, και πέρασε σιωπηλά και δεν κινήθηκε το κίνημα των δασκάλων όσο έπρεπε όταν οι διευθυντές μεταλλάσσονταν και από πρώτοι μεταξύ ίσων και από καθοδηγητές και από άνθρωποι με εμπειρία γινόταν μάνατζερ» (Ε. 2)*

*«...τούτοι εδώ [που] έχουν μπει στη θέση ως σύμβουλοι και συνεργάτες είναι πλέον φίλοι μας, είναι πλέον αδέρφια μας. Δε θέλω να μπω με αυτούς τους ανθρώπους στη διαδικασία του αξιολογούμαι και αξιολογώ» (Ε. 18)*

*«Όχι βέβαια [δε συμφωνώ με αυτά τα δύο πρόσωπα. Θα ήθελα να με αξιολογεί] ο μαθητής και ο ίδιος μου ο εαυτός» (Ε. 38)*

*«Εγώ θέλω ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται κάθε μέρα έτσι στο τέλος της χρονιάς να βγαίνει το αποτέλεσμα καθενός. Πόσο αυτό τώρα είναι εφικτό από τρίτους, δεν ξέρω. Πάντως το κάνουν κάθε μέρα άμεσα οι μαθητές και οι γονείς τους έμμεσα και η μετάδοση του κλίματος της τάξης από αυτούς στην κοινωνία» (Ε. 40)*

*«Το θέμα αυτό έχει υποκειμενικούς παράγοντες και γι' αυτό έχω αντιρρήσεις. Πιο πολύ θα προτιμούσα η αξιολόγηση να γίνει με γραπτούς διαγωνισμούς που είναι απρόσωποι, με το ΑΣΕΠ που είναι ο πιο αντικειμενικός τρόπος για να αξιολογηθεί κάποιος. Είναι καθαρά μια γραπτή διαδικασία» (Ε. 36)*

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (επτά (7) εκπαιδευτικοί) ήταν σύμφωνοι μόνο με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως φορέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και όχι με τον σχολικό σύμβουλο. Πιο συγκεκριμένα, πέντε (5) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο διευθυντής, από τη στιγμή που έχει καθημερινή επαφή με τους εκπαιδευτικούς, είναι αρμόδιος να τους αξιολογήσει, ενώ ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος περιορίζεται σε ελάχιστες επισκέψεις δε δύναται να συνιστά φορέα αξιολόγησης. Ένας (1) εκπαιδευτικός τόνισε ότι ο σχολικός σύμβουλος δεν έχει καμία επαφή με την πράξη γι' αυτό και είναι ακατάλληλος ως φορέας αξιολόγησης, ενώ ένας (1) άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο δεν έχει κανέναν απολύτως λόγο ύπαρξης εκτός και εάν έχει προηγηθεί αυτής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

«Ο διευθυντής επειδή έχει άμεση επαφή με τους καθηγητές, εφόσον είναι αντικειμενικός, πρέπει να συμμετέχει σε αυτό το έργο της αξιολόγησης. Ο σχολικός σύμβουλος εφόσον έχει επαφή με τον καθηγητή του μία φορά τον χρόνο η καμία φορά τον χρόνο, δεν μπορεί να κρίνει με μια επίσκεψη τον καθηγητή» (Ε. 43)

«Με τον διευθυντή ναι [συμφωνώ], με τον σύμβουλο όχι... Εάν ο σύμβουλος έμπαινε και έκανε μάθημα δεν με πείραζε να με αξιολογήσει, αλλά από τη στιγμή που ο σύμβουλος δεν έχει επαφή με τα μαθήματα, με τα παιδιά, τι να ξέρει; Τα μεταπτυχιακά- μπορεί να έχει γνώσεις αλλά αυτά δε βοηθάνε μέσα στην τάξη. Χρειάζεται και μεταδοτικότητα. Αν δεν μπορείς να μεταδώσεις στα παιδιά είναι δώρο άδωρο» (Ε. 37)

«Αξιολογεί και τώρα ο διευθυντής και τώρα αξιολογεί. Ο διευθυντής είναι ενήμερος για το ποιος είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, ποιος έρχεται στην ώρα του στο σχολείο το πρωί, εάν τις άλλες ώρες κάνει αυτά που πρέπει να κάνει στο σχολείο και τα λοιπά. Νομίζω ότι είναι ενήμερος γιατί όλες τις ώρες είναι εδώ... Να αξιολογήσει ο σύμβουλος τι; Τη γνωστική επάρκεια; Δεν έχουμε πτυχία; Θα έπρεπε να μας κόψει το πανεπιστήμιο το ίδιο, άρα δε γίνεται σωστά η δουλειά στα πανεπιστήμια μετά. Να μας αξιολογήσει τι; Στο εάν μπορούμε να λύσουμε τις ασκήσεις ή όχι; Νομίζω ότι σε αυτά έχουμε εξεταστεί. Τώρα από εκεί και πέρα στα παιδαγωγικά συμφωνώ ότι χρειάζεται ενημέρωση και μάλιστα επειδή οι καιροί αλλάζουν, οι χαρακτήρες των μαθητών αλλάζουν και οι δυσκολίες είναι κάθε χρόνο μεγαλύτερες, εκεί στα παιδαγωγικά όντως χρειάζεται κάποια- αλλά δεν παύει να χρειάζεται και κάποια επιμόρφωση και σε γνωστικό αντικείμενο γιατί εξελίσσονται και οι γνώσεις σε κάποια πράγματα. Οι επιμορφώσεις εκεί- μετά από κάποια επιμόρφωση να ακολουθήσει ας πούμε μια εξέταση για το τι αποκομίσαμε από αυτήν την επιμόρφωση. Να μπει ένας αξιολογητής μέσα στην αίθουσα χωρίς πριν να γίνει κάτι, κάτι επιμορφωτικό.... Τώρα τι να εξετάσει; Εντάξει τώρα καταλαβαίνω ότι κάποιοι από εμάς στην πορεία μας [μπορεί] να έχουμε υποστεί κάποιες φθορές είτε ψυχολογικές είτε το ένα είτε το άλλο. Αυτά μπορεί και ο διευθυντής μας να τα δει, με τη συμπεριφορά μας στο σχολείο, έτσι;» (Ε. 32)

Ένας (1) εκπαιδευτικός ήταν σύμφωνος με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο, ενώ ήταν αντίθετος με τον διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.

«Σε ό,τι αφορά τον σχολικό σύμβουλο θα έλεγα ότι συμφωνώ. Κάποιος θα έπρεπε να είναι ο αξιολογητής δεδομένου ότι είναι αυτός που εννοείται ότι στην ειδικότητά μας είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος να εποπτεύει, επομένως μπορεί να μας αξιολογήσει. Τώρα

όσον αφορά τον διευθυντή, αυτό που με ανησυχεί είναι το θέμα της ποσόστωσης, δηλαδή θα πρέπει κάποιους να τους βγάξει off αφού θα πρέπει να είναι όλοι ικανοί, κάποιιοι θα τεθούν έξω από την επαρκή αξιολόγηση με αποτέλεσμα να έχουν δυσμενή εξέλιξη» (E. 25)

Δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν ο σχολικός σύμβουλος να είναι ένα άτομο γνωστό, ένα άτομο το οποίο έχει παρακολουθήσει αρκετές φορές τον εκπαιδευτικό, ένα άτομο το οποίο γνωρίζει καλά τον εκπαιδευτικό και την τάξη του.

«Πιστεύω ότι [ο σχολικός σύμβουλος] θα πρέπει να είναι κάποιος που γνωρίζει και τον εκπαιδευτικό και το έργο του και να έχει και επαφή με την τοπική κοινωνία, δηλαδή πιστεύω ότι ένα όργανο το οποίο έρχεται από κάποιο άλλο γεωγραφικό διαμέρισμα που υποτίθεται ότι είναι πιο αντικειμενικό, αυτό πιθανότατα θα οδηγούσε σε λάθη γιατί θα αξιολογούσε τον εκπαιδευτικό από ένα δίωρο μάθημα, όπως μάλλον προτείνεται, και εκεί θα έπρεπε να τα δει όλα. Μοιάζει δηλαδή με τις πανελλήνιες. Όπως κρίνεται μια δωδεκαετής παρουσία του μαθητή σε δώδεκα ώρες, έτσι θα ήταν και αυτό» (E. 30)

«Θα ήθελα [ο σχολικός σύμβουλος] να με έχει δει αρκετές φορές, να έχει έρθει στην τάξη πολλές φορές, ώστε να έχει επαρκή γνώση του τρόπου της εργασίας μου, της σκέψης μου και του τρόπου με τον οποίο παράσχω στα παιδιά το εκπαιδευτικό αγαθό» (E. 25)

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν έχει καμία σημασία το αν ο σχολικός σύμβουλος είναι άτομο γνωστό ή άγνωστο · αυτό που έχει σημασία γι' αυτούς είναι ο σχολικός σύμβουλος να είναι ένα άτομο ικανό, με διδακτική εμπειρία, να έχει γνώση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αλλά και των μέσων που παρέχει η εκάστοτε σχολική μονάδα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτήν, να είναι ένα άτομο που θα συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς.

«Όχι δε με πειράζει να είναι άγνωστος για την αξιολόγηση, απλά ο αξιολογητής πρέπει να έχει την κατεύθυνση του να συμβουλεύει, να καλύτερέψει την εργασία σου και μετά εάν έχεις αποτύχει πολλές φορές, που πιστεύω ότι αυτά θα είναι ελάχιστα ποσοστά, ίσως να πρέπει και να απομακρυνθείς μετά» (E. 36)

«Κάποιος ο οποίος θα γνωρίζει τα δεδομένα της σχολικής μονάδας στην οποία θα έρθει να με αξιολογήσει θέλω. Ούτε να με γνωρίζει, ούτε τη δουλειά μου. Θέλω να γνωρίζει

το επίπεδο των μαθητών, το τι μέσα δίνει η σχολική μονάδα για να μπορέσει να με αξιολογήσει» (Ε. 28)

Μόλις τρεις (3) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι καλό να είναι ένα πρόσωπο άγνωστο, προκειμένου να εξαλειφθεί ο κίνδυνος της μεροληψίας και της υποκειμενικότητας.

*«Εντάξει και άγνωστος μπορεί να είναι καλύτερο γιατί μπορεί να έχουν αναπτυχθεί σχέσεις μεταξύ των δύο. Ο σύμβουλος μπορεί να λειτουργήσει και θετικά, ευνοϊκά για κάποιον, ανάλογα τι σχέσεις έχει, αλλά μπορεί να λειτουργήσει και αρνητικά για κάποιον με τον οποίο δες έχει καλές σχέσεις. Αν οπωσδήποτε πρέπει να μπει κάποιος, καλύτερα να μπει κάποιος ο οποίος δε θα έχει καμία [σχέση με τον αξιολογούμενο]»* (Ε. 32)

Τρεις (3) επίσης εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αντίθεσή τους τόσο για το ενδεχόμενο της αξιολόγησης από ένα άτομο γνωστό όσο και για το ενδεχόμενο αξιολόγησης από ένα άτομο άγνωστο.

*«[Είτε γνωστός είναι είτε άγνωστος] δε μου λέει κανείς με ποια κριτήρια θα με αξιολογεί, πόσο θα έχει επηρεαστεί από πολιτικές ιδεολογίες, από προσωπικές φιλίες τις οποίες θα δημιουργήσει στο μέλλον, δεν μου εγγυάται κανένας τίποτα, μπαίνει η υποκειμενικότητα στη μέση»* (Ε. 18)

#### **6.2.4. Συμβολή των κριτηρίων της αξιολόγησης στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα είκοσι οκτώ (28) εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με την ύπαρξη συγκεκριμένων κριτηρίων στα οποία θα στηρίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, δεκαοκτώ (18) από αυτούς υποστήριξαν ότι η ύπαρξη κριτηρίων δύναται να συμβάλλει στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης, ενώ οι υπόλοιποι δέκα (10) εξέφρασαν κάποιους ενδοιασμούς αναφορικά με το κατά πόσον τα κριτήρια αυτά δύναται να προσδώσουν αντικειμενικό χαρακτήρα στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

*«Ε νομίζω πως ναι [πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια], γιατί θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες φόρμες και κάποια στάτους αξιολόγησης. Βέβαια, με κάποια κριτήρια, πως αλλιώς θα γίνει η αξιολόγηση... Νομίζω πως ναι, [η ύπαρξη*



*συγκεκριμένων κριτηρίων] κάνει τη διαδικασία πιο αντικειμενική και πιο ακριβή την κρίση του σχολικού συμβούλου για τον εξεταζόμενο εκπαιδευτικό» (Ε. 25)*

*«Εντάξει καλό είναι [να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια]. Κάποια κριτήρια πάντα υπάρχουν στη ζωή μας... Αντικειμενική θα την κάνει [τη διαδικασία της αξιολόγησης η ύπαρξη κριτηρίων] κατά κάποιον τρόπο, αλλά υπάρχουν και κάποια κομμάτια υποκειμενικά που δεν μπορούν να μπουν σε μια αντικειμενικότητα όπως η μεταδοτικότητα, η διάθεση των μαθητών, η μέρα που θα πρέπει οι μαθητές να κάνουν κάποιο συγκεκριμένο πράγμα. Είναι πράγματα που δεν μπαίνουν σε αντικειμενικά κριτήρια, είναι υποκειμενικά» (Ε. 19)*

Δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι με τα κριτήρια τα οποία προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι πίσω από τα κριτήρια κρύβονται «πονηρές» σκοπιμότητες των κυβερνήσεων, ότι δε δύναται τα κριτήρια να είναι τα ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς διότι κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του ιδιαίτερη προσωπικότητα, ότι η ύπαρξη κριτηρίων δεν μπορεί να συμβάλει στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης από τη στιγμή που η αξιολόγηση στηρίζεται στην παρακολούθηση ελάχιστων ωρών διδασκαλίας. Ακόμα, ανέφεραν ότι ορισμένα από τα κριτήρια είναι αυθαίρετα, ότι υπάρχουν στοιχεία τα οποία είναι μη ποσοτικά μετρήσιμα, ότι από τη στιγμή που η αξιολόγηση γίνεται από ανθρώπους δεν μπορεί να είναι αντικειμενική ακόμα και αν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια.

*«((γέλια)) Τα κριτήρια είναι απολύτως μπερδεμένα, οι κλίμακες τις οποίες χρησιμοποιούν είναι μη Θεέ μου χειρότερα, κάποτε εδώ και λίγα χρόνια που έχουν αρχίσει αυτές οι διεργασίες αναρωτιόμουν το λόγο για τον οποίο μπερδεύονται όλες οι παιδαγωγικές θεωρίες και γίνονται μια σαλάτα. Τώρα πλέον καταλαβαίνω για ποιον λόγο, για να μην μπορεί κάποιος να υπερασπίζεται τον εαυτό του ότι κάνει το σωστό» (Ε. 2)*

*«Πιστεύω είναι λίγο ασαφές, γιατί δεν είναι τόσο μετρήσιμα το υλικό που έχεις, ο αριθμός των μαθητών που έχεις, η περιοχή που είσαι, εάν όλοι αυτοί οι παράγοντες μπόυνε όλοι μαζί και βρούνε έναν τρόπο και τους βάλουν όλους μαζί και να βγει ένα πράγμα αντικειμενικό, ας το κάνουν... Μερικά κριτήρια που θα βάλουν νομίζω ότι θα τα χρησιμοποιήσουν για να βγουν στο σκοπό που θέλουν. Είναι εκ των προτέρων σικέ το παιχνίδι» (Ε. 20)*

*«Τα συγκεκριμένα κριτήρια όχι [δεν μπορούν να συμβάλουν στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης], γιατί εν αντιθέσει με το τι συμβαίνει για παράδειγμα στις αξιολογήσεις των πανεπιστημίων, τα κριτήρια αυτά τα οποία έχουν τεθεί υπόψη μας από τα διατάγματα σε μεγάλο βαθμό είναι αυθαίρετα και μη ποσοτικά μετρήσιμα. Παράδειγμα, κατά πόσον- πως θα κρίνει ο σύμβουλος με μια επίσκεψη στην τάξη κατά πόσον ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στην τάξη. Και υπάρχουν μια σειρά από τέτοια ασαφή διατυπωμένα κριτήρια που δεν επιδέχονται ποσοτικής απάντησης» (Ε. 1)*

*«Δε θεωρώ ότι μπορεί να κρίνει κάποιος μέσα σε πέντε λεπτά, μέσα σε μισή ώρα το εκπαιδευτικό έργο γενικότερα και το πώς βιώνει ο δάσκαλος καθημερινά την τάξη του. Πολύ δύσκολο να το περάσει αυτός, είτε είναι σύμβουλος αυτός, ακόμα και στον ίδιο τον διευθυντή που γνωρίζει τα παιδιά» (Ε. 21)*

#### **6.2.5. Συχνότητα αξιολόγησης**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι είναι αντίθετοι με την αξιολογική περίοδο που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ειδικότερα, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δε διαφωνούσαν τόσο με το γεγονός ότι θα αξιολογούνται μία φορά τουλάχιστον κάθε δύο χρόνια από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και μία φορά τουλάχιστον κάθε τρία χρόνια από τον σχολικό σύμβουλο, όσο με το ότι η εκπαιδευτική τους επάρκεια (ή ανεπάρκεια) θα κρίνονταν από μία επίσκεψη του σχολικού συμβούλου. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας λοιπόν πίστευαν ότι ο σχολικός σύμβουλος επιβάλλεται να έχει πραγματοποιήσει αρκετές επισκέψεις προκειμένου να είναι σε θέση να κρίνει ορθά, τη μία αυτή φορά κάθε τρία χρόνια, τον βαθμό επάρκειάς τους.

*«Και είναι ικανό αυτό [το χρονικό διάστημα] για να κρίνει το έργο μου επί καθημερινής βάσης το οποίο συνεχίζεται και στο σπίτι, θέλοντας και μη, έχοντας στη σκέψη μου το τι θα κάνω την επόμενη ημέρα, μπορεί να είναι στη σκέψη μου ανά πάσα στιγμή. Αυτό που λέγεται σχολικός σύμβουλος ή διευθυντής γνωρίζει- μάλλον πάμε να καταργήσουμε το θεσμό λειτουργός του δασκάλου και να τον κάνουμε επαγγελματία και πραγματικό υπηρέτη, δουλοπρεπή. Το λειτουργός έχει αρχίσει να παύει από την εκπαίδευση και αυτό που κάνουν, το κάνουν για να μας μαζικοποιήσουν. Αντιδρώ σε αυτό αν και τους ψήφισα, να το γράψεις» (Ε. 18)*

*«Εγώ θέλω ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται κάθε μέρα, έτσι στο τέλος της χρονιάς να βγαίνει το αποτέλεσμα του καθενός. Πόσο αυτό τώρα είναι εφικτό από τρίτους, δεν ξέρω. Πάντως το κάνουν κάθε μέρα άμεσα οι μαθητές και οι γονείς τους έμμεσα και η μετάδοση του κλίματος της τάξης από αυτούς στην κοινωνία» (Ε. 40)*

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι σύμφωνοι με την αξιολογική περίοδο η οποία αναφέρεται στο Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152.

*«Νομίζω ότι είναι καλό [το χρονικό διάστημα]. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που είναι καλός τη μία χρονιά φαντάζομαι θα είναι καλός και τις επόμενες δύο ή ένας ο οποίος είναι ανεπαρκής τη μία χρονιά ε δε θα κάνει θαύματα τις επόμενες δύο» (Ε. 25)*

Δύο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα ήταν ορθό να πραγματοποιείται λιγότερο συχνά.

*«[Το διάστημα αυτό είναι] μεγάλο... Εάν είναι να γίνει σωστή δουλειά, να γίνεται πιο συχνά κυρίως για να μπορεί και ο διευθυντής- ο σύμβουλος μάλλον- είτε ο σύμβουλος μάλλον είτε ο διευθυντής, να μπορέσει να έχει μια πιο συγκεκριμένη εικόνα» (Ε. 21)*

Αναφορικά με την προειδοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών για την ημέρα της αξιολόγησής τους, δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θέλουν να γνωρίζουν πότε θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγησή τους.

*«Νομίζω ότι θα ήταν καλύτερα προειδοποιημένα δεδομένου ότι όσο και να προσπαθήσει κανείς να αλλάξει το πλαίσιο βάσει του οποίου εργάζεται, εννοώ την καθημερινότητά του μαθήματός του, δε θα μπορούσε να το αλλάξει πάρα πολύ γιατί υπάρχουν δεδομένες παράμετροι όπως η τάξη, οι μαθητές του δηλαδή οι οποίοι λειτουργούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο και έχουν συνηθίσει σε έναν συγκεκριμένο τρόπο και πιστεύω ότι ο τρόπος λειτουργίας της τάξης θα φανεί. Δε νομίζω δηλαδή ότι μπορεί να κάνει κανείς πάρα πολλά πράγματα. Τώρα το απροειδοποίητο είναι λίγο ψυχρό και ίσως μοιάζει με anti-doping control» (Ε. 30)*

*«Συμφωνώ [με την προειδοποίηση] πιο πολύ όχι για μένα αλλά για τους μαθητές μου, δηλαδή επειδή τα παιδιά, οι νεότερες γενιές, είναι αρκετά ζωηρά πρέπει να τους προετοιμάσω ότι μπροστά σε κάποιον μεγάλο άνθρωπο πρέπει να κάνουν ησυχία να το πω έτσι» (Ε. 26)*

Έξι (6) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα ήταν δόκιμο η αξιολόγηση να πραγματοποιείται χωρίς προειδοποίηση, για να μπορέσει ο αξιολογητής να δει τόσο την πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και τις πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η διδακτική πράξη.

*«Αυτό το πράγμα τώρα το να έρχεται προειδοποιημένα είναι λίγο ψεύτικο γιατί παλιότερα που ερχόταν ο επιθεωρητής να μας επιθεωρήσει όταν ήμασταν μαθητές και ο δάσκαλος μας έκανε μια βδομάδα νωρίτερα το μάθημα που θα μας εξέταζε ο επιθεωρητής, είναι λίγο ψεύτικο το όλο θέμα. Θα προτιμούσα να ήταν καλύτερα απροειδοποίητα» (Ε. 29)*

*«Γελοίο, γελοίο [είναι το να υπάρχει προειδοποίηση], γιατί ο καθένας μπορεί να φορέσει τη μάσκα του εκείνη την ημέρα και να παίξει ένα πάρα πολύ ωραίο θέατρο. Την επόμενη μέρα είναι που θα πέσουν οι μάσκες» (Ε. 18)*

*«Όχι [δε θα ήθελα να είμαι ενημερωμένος για το πότε θα αξιολογηθώ]. Καλύτερα είναι να μπει απροειδοποίητα για να δει και τι υπάρχει και μέσα στην τάξη και τι αντιμετωπίζουμε κάθε μέρα. Το να του παρουσιάσω εγώ μια ωραία εικόνα, είναι πλαστή η εικόνα αυτή που θα του δώσουμε» (Ε. 32)*

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είτε η αξιολόγηση πραγματοποιείται με προειδοποίηση είτε χωρίς προειδοποίηση, οι ίδιοι δεν έχουν πρόβλημα.

*«Κοιτάζτε, σας λέω, εγώ έχω είκοσι έξι χρόνια- η εμπειρία μου, μου επιτρέπει να πω ότι όποια στιγμή και να έρθει ο αξιολογητής εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα, αυτό που είναι να κάνω το κάνω και θα το κάνω. Τώρα αν θα είναι- θα το κάνω φιλότιμα με τις δυνατότητες που μου δίνει το τμήμα γιατί τις δυσκολίες που έχει το κάθε τμήμα, τις μαθησιακές και τα λοιπά προσαρμόζεται η διδασκαλία κάθε φορά προσαρμόζεται στις ανάγκες του τμήματος αυτό δηλαδή που γίνεται κουβέντα για τα σχέδια μαθήματος όλοι έχουμε σχέδια μαθήματος δε μπαίνουμε μέσα στην τάξη στα τυφλά αλλά τα σχέδια προσαρμόζονται στο κάθε τμήμα, στην κάθε τάξη και τα λοιπά. Εν πάση περιπτώσει για την ερώτηση που μου κάνατε, δεν- δεν έχω πρόβλημα» (Ε. 3)*

*«Δεν μου κάνει καμία διαφορά κανένα από τα δύο, γιατί ο εκπαιδευτικός αν αισθάνομαι ότι κάνω καλά τη δουλεία μου σύμφωνα με τα μέσα και τις επιμορφώσεις δεν έχω πρόβλημα αν ούτε αν έρθει απροειδοποίητα ούτε το προειδοποιημένο» (Ε. 28)*

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν αντίθετοι με την ιδέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εξέφρασαν την απόλυτη αντίθεσή τους τόσο στην ενημέρωση όσο και στη μη ενημέρωση των αξιολογούμενων.

*«((γέλια)) Η ενημέρωση και η συνεννόηση προϋποθέτουν κάποια εντιμότητα και κάποιες αξίες και κάποιους στόχους. Αυτό ακριβώς λέω, ότι οι στόχοι και οι αξίες πάνω στις οποίες υποτίθεται ότι θα αξιολογηθούμε είναι μπερδεμένες, σκοπίμως ασαφείς και η ενημέρωση λοιπόν είτε γίνεται είτε δε γίνεται με αφήνει αδιάφορη, είναι δηλαδή ένα τέχνασμα και η ενημέρωση λοιπόν είτε γίνεται είτε δε γίνεται με αφήνει αδιάφορη, είναι δηλαδή ένα τέχνασμα και η ενημέρωση... Η συγκεκριμένη ημέρα [της αξιολόγησης] μπορεί να είναι μία άτυχη μέρα. Μπορεί να είσαι προετοιμασμένος-όποιοι ξέρουν την παιδαγωγική πράξη ξέρουν ότι ο δάσκαλος και η δουλειά του δασκάλου δεν μπορεί να κριθεί σε μία μέρα, ούτε σε δύο μέρες, ούτε σε τρεις ημέρες. Αν εγώ αυτή τη στιγμή παιδεύομαι με μια ζωηρή τάξη ίσως πάρα πολύ, και δε σημαίνει ότι δεν είμαι μια δασκάλα που στο παρελθόν έχω κερδίσει την- το σεβασμό τον απόλυτο, την απόλυτη αγάπη και αφοσίωση παιδιών, καταλαβαίνεται τι θέλω να πω; Επίσης, εκείνη την ημέρα, όπως είπα, μπορεί να είναι μια μέρα άτυχη και μπορεί την επόμενη ημέρα να κάνω ένα καταπληκτικό μάθημα και να μη με δει κανένας» (Ε. 2)*

Δύο (2) εκπαιδευτικοί κάνανε λόγο για συνδυασμό προειδοποιημένων και απροειδοποίητων επισκέψεων των αξιολογητών.

*«Εδώ υπάρχουν κάποιες ενστάσεις για το απροειδοποίητο γιατί κάποιος μπορεί να αιφνιδιαστούν και να μη δείξουν τον πραγματικό τους εαυτό, όπως υπάρχουν ενστάσεις και για την προειδοποίηση γιατί μπορεί κάποιος να προετοιμαστούν μία φορά, να κάνουν ένα καλό μάθημα και τις υπόλοιπες φορές να μην κάνουν. Οπότε δεν μπορώ να πω συμφωνώ ή διαφωνώ» (Ε. 43)*

Όσον αφορά την ένσταση που δικαιούνται να υποβάλλουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους δεν είναι σωστό, είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί πιστεύανε ότι η εν λόγω ένσταση δε θα έχει κάποιο αποτέλεσμα. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η ένσταση δε θα έχει αποτέλεσμα διότι, από τη στιγμή που σκοπίμως συγκεκριμένο ποσοστό εκπαιδευτικών θα έχει το προνόμιο της βαθμολογικής εξέλιξης, κάποιος εκπαιδευτικός αναγκαστικά πρέπει να απομακρυνθούν.

«[...]αν οι επιτροπές [που θα αξιολογούν την ένσταση] γίνονται και λένε ποιοι είναι τώρα στα πράγματα, αυτή τη στιγμή είναι οι συγκεκριμένοι που είναι, άρα βάζουμε δύο δικούς μας, τρεις δικούς σας και τα λοιπά τι είσαι εσύ που ενίστασαι; Σε κοιτάω είσαι δικός μας από εκεί, σε κοιτάω σε βλέπω αλλιώς. Πρέπει να φύγει το κομματικό σύστημα και να πάει περίπατο, ο κομματισμός δεν έχει καμία σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση» (Ε. 29)

«Δεν ξέρω. Το βλέπω σαν ένα παραθυράκι για όσους έχουν πολιτικές γνωριμίες ή σχέσεις για να επιβιώνουν από μία αρνητική αξιολόγηση» (Ε. 7)

«Είναι δώρο άδωρο[...]γιατί ουσιαστικά το θέμα δεν είναι να μου δώσεις το δικαίωμα ένστασης, το θέμα είναι να μου γεμίσεις την πεποίθηση ότι δε θα χρειαστεί η ένσταση σαν δικαίωμα» (Ε. 28)

«Όχι [δε θα έχει αποτέλεσμα η ένσταση]. Κανένας δεν αναιρεί την απόφαση που πήρε, ούτε και οι άλλοι του μηχανισμού θα δικαιώσουν σε καμία περίπτωση τον δάσκαλο» (Ε. 20)

«Όχι, όχι [δε θα έχει αποτέλεσμα η ένσταση, γιατί είναι συγκεκριμένα τα ποσοστά, οπότε αν μπεις στο δεκαπέντε τοις εκατό ή στα μεσαία δε νομίζω ότι θα μπορούν να στο αλλάξουν. Είναι συγκεκριμένα τα ποσοστά, δε θα αλλάξει κάτι. Εντάξει το κάνεις για ηθικό λόγο, δεν το κάνεις για άλλο λόγο» (Ε. 9)

«Κανένα [δε θα είναι το αποτέλεσμα της ένστασης] γιατί, αν διαβάσαμε καλά και αν γνωρίζουμε καλά, ένα δεκαπέντε τοις εκατό είτε κάνει ένσταση είτε δεν κάνει κάποιος πρέπει να είναι μέσα στο δεκαπέντε τοις εκατό. Το θέμα είναι ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνει πριν μπούμε μέσα στα σχολεία» (Ε. 38)

«Όχι δα [δε θα έχει αποτέλεσμα η ένσταση], προαποφασισμένο είναι. Απλά για να κρατήσουν κάποια εχέγγυα βάζουν και αυτά τα στοιχεία» (Ε. 2)

«Η ένσταση είναι δώρο άδωρο αφού από πριν υπάρχουν ποσοστά που πρέπει να βγουν» (Ε. 40)

Δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν το αποτέλεσμα της ένστασης που τυχόν κάνουνε όταν ξεκινήσει η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι εάν ο χαρακτήρας της

αξιολόγησης είναι βελτιωτικός-ανατροφοδοτικός τότε η ένσταση θα έχει αποτέλεσμα και εάν ο χαρακτήρας της είναι τελικός, τότε δε θα έχει αποτέλεσμα.

*«... αν οι προθέσεις είναι προς τη σωστή κατεύθυνση νομίζω ότι θα έχει αποτέλεσμα, αν είναι ντε και καλά κάποιιοι να φύγουν δε θα έχει» (E. 24)*

*«Αν το σύστημα λειτουργεί σωστά θα έχει, εάν δε λειτουργήσει δεν μπορώ να ξέρω γιατί είμαστε σε μια χώρα που τα πράγματα αλλιώς ξεκινάνε να γίνονται και αλλιώς καταλήγουν στο τέλος» (E. 27)*

*«Αυτό θα ανήκει στη σφαίρα της προφητείας την οποία δεν έχω. Στο βαθμό που γνωρίζω τον εαυτό μου, αν αξιολογηθώ αρνητικά επειδή πιστεύω ότι μια επάρκεια μέσα στην τάξη την έχω, θέλω να πιστεύω ότι αν θα κάνω ένσταση αυτή τελικά θα τύχει ευμενούς αντιμετώπισης και ευμενούς αντιμετώπισης από τον επόμενο αξιολογητή» (E. 25)*

*«Η ένσταση είναι αναφαίρετο δημοκρατικό δικαίωμα καθενός, εάν αδικείται βεβαίως. Στην πατρίδα μας πολλά λέγονται, πολλά δε λέγονται, πολλά δε γίνονται. Η κεντρική πήρε την απόφαση να επιβάλλει έναν θεσμό, κάτι τέτοιο δεν επιβάλλεται, έρχεται μέσα από δημοκρατική διαδικασία και διάλογο. Θέλω να πιστεύω ότι όντως θα είναι το παιχνίδι καθαρό, ότι έχει καθαρό σκοπό. Απόλυτα σίγουρος δεν είμαι γι' αυτό» (E. 11)*

*«Εξαρτάται τι θέλουν να κάνουν και αυτό δεν το ξέρει κανένας. Θέλουν να βγάλουν κόσμο για να διώξουν; Θέλουν να κάνουμε αξιολόγηση για να γίνουμε καλύτεροι; Ανάλογα πως εννοούν αυτό που λένε» (E. 22)*

Μόλος τρεις (3) εκπαιδευτικοί πιστεύανε ότι η ένσταση που θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι αδικήθηκαν από τους αξιολογητές τους, θα εισακουστεί με απότοκο την τροποποίηση-βελτίωση της βαθμολογίας τους.

*«Εφόσον υπάρχει απόφαση ότι μπορείς να κάνεις ένσταση θα ισχύσει, γιατί να μην ισχύσει;» (E. 35)*

Δύο (2) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι ακόμα και να υπάρχει δικαίωμα ένστασης, οι εκπαιδευτικοί δε θα κάνουν χρήση αυτού, διότι ο φόβος θα συνιστά τροχοπέδη για τέτοιου είδους κινήσεις των εκπαιδευτικών.

«Όταν η αξιολόγηση γίνεται με το φόβητρο της διαθεσιμότητας και της απόλυσης και της τρομοκράτησης, πολύ συνάδελφοι θα διστάσουν να προσφύγουν [στην ένσταση]»(Ε. 1)

#### **6.2.6.Σκοπός της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών**

Στο Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152 αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου, μέσω της άμεσης σύνδεσης της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας». Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, με τρόπο απόλυτο, ότι ο πραγματικός σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτός ο οποίος αναφέρεται στο Προεδρικό Διάταγμα, κάνοντας λόγο για «πονηρές» σκοπιμότητες των κυβερνώντων όπως η βαθμολογική στασιμότητα, οι απολύσεις, η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, η απορρόφηση κονδυλίων.

*«Ε βεβαίως, τι να πουν δηλαδή οι άνθρωποι. Τι θα 'πρεπε να πουν. Πώς αλλιώς θα το παρουσιάσουν; Πώς αλλιώς θα παρουσιάσουν το ανοσιούργημα τους; Πώς αλλιώς θα το παρουσιάσουν; Έτσι θα το παρουσιάσουν, με έναν ωραίο τρόπο. Επίσης, αν ήθελαν πραγματικά την επιμόρφωσή μας, δε θα είχαν καταργήσει πρώτα από όλα το Διδασκαλείο μας, τη δίχρονη επιμόρφωση των δασκάλων, δε θα το είχαν καταργήσει. Αλλά και επίσης εγώ προσωπικά αναζητώ τους παλιούς δασκάλους και τους παλιούς επιστήμονες. Στο χώρο μας έχουμε πήξει από επιστήμονες που βγαίνουν συνεχώς με διδακτορικά, μεταπτυχιακά και το να και τ' άλλο και το παρ' άλλο, αλλά πολύ λίγη επιστήμη έχουμε και τις πραγματικά επιστημονικές αρχές μας αυτοί οι ίδιοι είναι που μας κάνουνε και τις ξεχνούμε» (Ε. 2)*

*«Όχι [δεν είναι αυτός ο πραγματικός σκοπός της αξιολόγησης]. Είναι στημένο το παιχνίδι. Θέλουν να απολύσουν άτομα και να χειραγωγήσουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των δασκάλων» (Ε. 20)*

*«Ναι καλά [δεν είναι αυτός ο σκοπός της αξιολόγησης]. Γίνεται για κερδοσκοπικούς λόγους σε βέρος των εκπαιδευτικών. Σίγουρα αυτοί που δεν είναι κολλητοί του συμβούλου και του διευθυντή θα κακοχαρακτηριστούν και θα απομακρυνθούν» (Ε. 39)*

*«Ο σκοπός- νομίζω ότι είναι πονηρός ο σκοπός. Πιστεύω ότι θέλουν να απολύσουν κάποιον από μας, δηλαδή βρίσκουν τρόπο να το κάνουν. Δεν είμαι κατά της*



αξιολόγησης, όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι αξιολογούνται, απλώς να γίνει σωστά, να γίνει με αντικειμενικό τρόπο» (Ε. 16)

«Όχι [δεν είναι αυτός ο σκοπός της αξιολόγησης]. Είναι ότι είναι ένα τυπικό εργαλείο για τη σύνδεση μισθού με τη λεγόμενη αξιολόγηση που θα οδηγήσει σε περαιτέρω υποβάθμιση του μισθού και των εργασιακών συνθηκών και θα οδηγήσει σε ένα ανελεύθερο καθεστώς υποτέλειας και εξάρτησης από τους διευθυντές και τους συμβούλους» (Ε. 1)

«Ο σκοπός είναι- με τη συρρίκνωση, με το κυνήγημα των μαθητών από τα σχολεία και πολλά τα οποία προς το παρόν φαίνονται αμυδρά στην άκρη του τούνελ» (Ε. 38)

«Σας ανέφερα και πιο πριν ότι αυτή τη στιγμή εξασφαλίστηκε κάποιο μεγάλο οικονομικό κονδύλιο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως διατέθηκε αυτό το κονδύλι πριν πολλά χρόνια για την εξομοίωση των εκπαιδευτικών και δεν είχαμε ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τώρα έρχεται η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση» (Ε. 7)

Δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι θέλουν να πιστεύουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι αυτός ο οποίος αναφέρεται στο διάταγμα, ωστόσο εξέφρασαν κάποιους ενδοιασμούς αναφορικά με τις πραγματικές σκοπιμότητες των κυβερνήσεων.

«Αυτό είναι σωστό, το δέχομαι. Το θέμα είναι θα εφαρμοστεί έτσι; Ακριβώς αυτό σημαίνει ότι είναι εργαλείο. Αλλά από τη στιγμή που βάζει παραμέτρους όμως, κάποια στιγμή ότι ο μη επαρκής έχει πρόβλημα, βάζει ποσόστωση- κάπου μιλάει, αν και δεν είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένο, υπάρχει ποσόστωση, δηλαδή πόσοι θα έχουν την εξέλιξη- θα πάνε στον βαθμό α, πόσοι θα μείνουν. Εδώ φάσκει και αντιφάσκει. Όταν βάζεις ποσόστωση και ψάχνεις να βρεις κάποιους που δεν είναι επαρκείς υπάρχει πρόβλημα» (Ε. 8)

«Ο σκοπός ναι, αυτός είναι. Δεν ξέρω αυτόν τον σκοπό πως θα τον πάρουμε εμείς και πως θα τον διαμορφώσουμε ή αυτοί οι οποίοι θα διαχειριστούν όλο αυτό το πακέτο γνώσεων και ιδεών σε τι συμπεράσματα θέλουν να καταλήξουν και θέλουν να συνδέσουν με αυτό. Είναι αυτό που σου είπα πριν. Εάν η αξιολόγηση είναι ότι «έρχομαι και βλέπω ότι κάποια πράγματα τα κάνεις σωστά, κάποια άλλα δεν τα κάνεις και εγώ έρχομαι να σε βοηθήσω να τα κάνεις καλύτερα» ναι. Εάν «έρχομαι να

απολύσω άλλους εκατό γιατί απλά δεν έχω λεφτά», όχι αυτό δεν είναι αξιολόγηση» (E. 10)

«Εντάξει εάν ισχύει αυτό, σίγουρα θα είναι θετικό. Το θέμα είναι ότι έχουμε τρομοκρατηθεί και έχουμε συσχετίσει την αξιολόγηση με τη διαθεσιμότητα και με την απόλυση, κάπως έτσι την έχω στο μυαλό μου γιατί τόσα χρόνια δε μας έκαναν επιμορφώσεις και τώρα πρέπει να αξιολογηθούμε» (E. 12)

«Δεν ξέρω εκατό τοις εκατό να σας απαντήσω σε αυτό. Λογικά αυτός θα έπρεπε να είναι, αλλά εδώ στην Ελλάδα δεν ξέρω» (E. 27)

«Ε, τώρα θέλω να πιστεύω πως ναι [αυτός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης] αν και υποπτεύομαι ότι πίσω στο μυαλό των ιθυνόντων και των κυβερνώντων υπάρχουν και πονηρές σκοπιμότητες, ενδεχομένως μια εκκαθάριση, μια πιθανή μείωση του προσωπικού ή μείωση του μισθού, γιατί οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί κοστίζουν περισσότερο και ούτω καθεξής. Θέλω να πιστεύω πάντως ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία θα προκύψουν και θετικά πράγματα, εύχομαι να μην προκύψουν αρνητικά» (E. 25)

«Ο σκοπός είναι- δεν ξέρω πίσω από την κουρτίνα, δηλαδή τις προθέσεις. Επειδή ζούμε στην Ελλάδα και επειδή το αυτονόητο θέλει επεξήγηση έχω κάποιους ενδοιασμούς ως προς τον σκοπό, δηλαδή ναι στην αξιολόγηση, το θέμα είναι αν γίνεται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης σαφώς και πρέπει να γίνεται, αν γίνεται για να με διώξει από τη δουλειά, νομίζω ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να με διώξει αν θέλει» (E. 24)

«Για μένα αυτό θα έπρεπε να είναι ο σκοπός, τώρα τι πρόθεση θα έχουν εκείνοι θα μας το δείξουν σύντομα. Δεν τους έχουμε και πολύ εμπιστοσύνη. Ξεκίνησαν πολλές φορές τέτοια πράγματα. Μακάρι να το καταφέρουν πάντως στο θέμα της αξιολόγησης δε γίνεται μόνιμα εμείς να κλωτσάμε και να είμαστε η μοναδική χώρα που δεν έχουμε αξιολογηθεί. Ας ξεκινήσει και να δούμε τι μπορεί να γίνει» (E. 42)

Μόλις δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι αυτός ο οποίος αναφέρεται στο Προεδρικό Διάταγμα.

«Θέλω να το πιστεύω [ότι αυτός θα είναι ο σκοπός της αξιολόγησης], ασφαλώς θέλω να το πιστεύω από τη στιγμή που πιστεύω στην αξιολόγηση αυτό είναι και ένας παράγοντας που πρέπει να στηριχτούμε σε αυτό, ότι θα πρέπει δηλαδή να γίνει, να

*προχωρήσει η επιμόρφωση, διαφορετικά θα διαφωνήσω μετά στο τέλος στην αξιολόγηση, γι' αυτό είπα από την αρχή ότι θέλω να μπω μέσα στην αξιολόγηση, να δω ατέλειες και εν τη αύτη περιπτώσει και μετά να προσπαθήσουμε να διορθώσουμε» (Ε. 4)*

Δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί ήταν απολύτως σύμφωνοι με τη σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα εκπαιδευτικά πράγματα εξελίσσονται συνεχώς και ο εκπαιδευτικός δε δύναται να μένει πίσω από τις εξελίξεις, επιβάλλεται να επιμορφώνεται πάνω στα νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης.

*«[Η επιμόρφωση] είναι μια υπόθεση που πρέπει να την πάρουν πολύ σοβαρά τα παιδαγωγικά τμήματα, γιατί πέρα από την εκπαίδευση των νέων υποψήφιων δασκάλων είναι πολύ σημαντικό να επιμορφώνουν και να επανεκπαιδεύουν τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς» (Ε. 7)*

*«Απαραίτητο και είναι πολύ σωστό αυτό [η επιμόρφωση]. Χρόνια τώρα μετά από τα ΠΕΚ που λειτουργούσαν ενημερωτικά και βάζοντας τον εκπαιδευτικό να παρακολουθήσει τη νέα επιστημονική γνώση, τα καινούρια δεδομένα στα παιδαγωγικά. Μετά από τα ΠΕΚ δεν υπήρχε ουσιαστική επιμόρφωση των δασκάλων, δηλαδή ο δάσκαλος έχει μείνει τα τελευταία χρόνια, τις τελευταίες δεκαετίες τελείως στον αυτόματο πιλότο εντός εισαγωγικών. Δεν είδαμε μια προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας να θέλει να ενημερώσει και να έχει το δάσκαλο τόσα χρόνια κοντά στα καινούρια επιστημονικά δεδομένα. Άρα λοιπόν είναι μείον αυτό. Θα πρέπει οπωσδήποτε να προχωρήσει η επιμόρφωση των δασκάλων» (Ε. 4)*

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί ) ήταν σύμφωνοι με τη διαδικασία της επιμόρφωσης με την προϋπόθεση ότι ο χαρακτήρας της θα είναι ουσιαστικός προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκομίσουν οφέλη από αυτήν. Η θέση τους αυτή συνιστά απότοκο αρνητικών εμπειριών που είχαν από διάφορές επιμορφώσεις από τις οποίες δεν αποκόμισαν κανένα απολύτως όφελος.

*«Επιμόρφωση είκοσι έξι ολόκληρα χρόνια δεν υπήρξε ποτέ! Ποτέ! Μόνο σας είπα σε ποιες περιπτώσεις, όταν έρχονταν κάποιο κονδύλιο από την Ε.Ο.Κ. γινότουσαν κάποιες υποτυπώδεις επιμορφώσεις και αυτό είναι και πάγιο αίτημα των καθηγητών και της Ο.Α.Μ.Ε. η επιμόρφωση. Εγώ είκοσι έξι χρόνια δε συνάντησα επιμορφώσεις ή*

αν θέλετε ουσιαστικές επιμορφώσεις. Τώρα, κάποιες επιμορφώσεις δύο ή τριών ημερών τυχαίες και αποσπασματικές που πολλές φορές δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα, με την πράξη δεν- δεν έχουν κανένα νόημα για μένα» (Ε. 3)

«Τι σημαίνει επιμόρφωση; Να έχω απέναντί μου κάποιον και να μου λέει πράγματα δηλαδή σαν να ανοίγω ένα βιβλίο και να διαβάζω; Δεν ξέρω εάν αυτό βοηθάει. Ο επιμορφωτής ο οποίος θα σου κάνει ένα βιωματικό και- θα έχει μπροστά του ένα χαρτί και θα κάνει ανάγνωση δε θα μου δώσει τίποτα και αυτό το έχουμε ζήσει και στο πανεπιστήμιο, παντού, παντού. Όπως και εγώ δε θα δώσω τίποτα σε έναν μαθητή εάν έχω ένα χαρτί και κάθομαι απλά και το διαβάζω, εάν έρθεις και μου κάνεις κάτι βιωματικό τότε ναι αυτή η επιμόρφωση βοηθάει, αλλά πόσες τέτοιες επιμορφώσεις γίνονται; Πόσες φορές πηγαίνουμε στο πανεπιστήμιο να ακούσουμε κάποιον και απογοητεύεσαι, λες «καλύτερα να είχα διαβάσει το βιβλίο του» δηλαδή. Η επιμόρφωση δεν είναι έρχομαι και σου λέω ο τάδε είπα αυτό, η τάδε θεωρία λέει αυτό. Αυτά και στο πανεπιστήμιο τα διαβάσαμε και στο σπίτι μας δόξα τον Θεό έχουμε βιβλία. Δε βοηθάει αυτό, στο δια ταύτα τι κάνεις. Τέτοια επιμόρφωση βιωματική θα βοηθήσει, η άλλη επιμόρφωση είναι τζάμπα λεφτά, τζάμπα χρόνος και σε μένα μετράει ο χρόνος πάρα πολύ, μπορεί να θέλεις να κάνεις πέντε πράγματα και να λες ποιο προηγείται, ποιο θα σου δώσει περισσότερο, συνήθως σε μια διάλεξη δε θα πάω» (Ε. 10)

«Συμφωνώ απόλυτα [με την επιμόρφωση] με τη διαφορά ότι, επειδή έκανα επιμόρφωση β' επιπέδου πρόσφατα, το επίπεδο ήταν απαράδεκτο. Μας φόρτωσαν με πολλές άχρηστες, κατά τη γνώμη μου συμβ- άχρηστα πράγματα, μας επιμόρφωσαν σε προγράμματα τα οποία έχουν σταματήσει να ανανεώνονται εδώ και μια πενταετία νομίζω ή τριετία τέλος πάντων, έχουν σταματήσει να ανανεώνονται, μόνο και μόνο κάποιοι να επωφεληθούν για να πάρουν τα χρήματα. Έτσι λέω εγώ, η δική μου γνώμη είναι ότι σαφώς πρέπει να επιμορφωνόμαστε αλλά σε συγκεκριμένα πράγματα, διότι όταν εμένα στο β' επίπεδο παραδείγματος χάριν μου βάλαν ουσιαστικά κάποια μαθήματα σε ένα εξάμηνο το οποίο έγινε τρεις μήνες από Απρίλιο μέχρι Ιούνιο και τρεις μήνες από Σεπτέμβριο μέχρι Νοέμβριο, έτσι; Μου βάλαν να μάθω πέντε προγράμματα, έτσι; Και το επίπεδο ήταν απαράδεκτο» (Ε. 24)

«Εάν είναι μέσω της επιμόρφωσης, αλλά ουσιαστική επιμόρφωση, όχι αυτά που κάνουμε, που πηγαίνουμε μια ώρα, εδώ μας μαζεύουνε οι σύμβουλοι και τα λοιπά. Για μένα ουσιαστική επιμόρφωση είναι να φοιτήσω κάπου τέλος πάντων εάν όχι ή μέσα στο

πανεπιστήμιο εφόσον συνεργαζόμαστε, να μου δώσει το χρόνο δηλαδή να βγω εκτός υπηρεσίας, είτε ένα διάστημα μηνών και να αφοσιωθώ σε αυτό, δηλαδή στην επιμόρφωση. Να μην έχω ταυτόχρονα και το εκπαιδευτικό έργο και τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις και την επιμόρφωση γιατί κάτι δε θα είναι ολοκληρωμένο. Εάν γίνει ουσιαστική επιμόρφωση, βεβαίως είμαι υπέρ» (Ε. 5)

«Η αξιολόγηση μόνο σε αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να λειτουργήσει, όταν δηλαδή θα ήταν για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Και ασφαλώς η επιμόρφωση θα πρέπει να μπαίνει σε συνεχή βάση και γι' αυτό και θα πρέπει πρώτα από όλα οι επιμορφωτές να είναι επαρκείς, να ενημερώνονται και να- αλλά το έργο τους θα πρέπει να είναι ουσίας, δηλαδή να μην είναι ένα έργο μόνο βιτρίνας, όπως γίνεται πολλές φορές. Θα πρέπει να είναι έργο ουσίας, το οποίο όντως να ωφελεί τον εκπαιδευτικό γιατί πολλές φορές τα διάφορα σεμινάρια δε λειτουργούν εποικοδομητικά» (Ε. 30)

Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αντίθεση τους στη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διότι πίστευαν ότι η βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών δε συνιστά απότοκο της επιμόρφωσης αλλά άλλων παραγόντων.

«Εγώ νομίζω μετά από τόσα χρόνια ξέρουμε να κάνουμε καλά τη δουλειά μας. Κάποιες υποδείξεις μπορεί να χρειαζόμαστε, όχι επιμόρφωση επιπλέον, γιατί τόσα χρόνια κάθε μέρα είμαστε μέσα στην τάξη και προσπαθούμε για κάτι καλύτερο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί» (Ε. 15)

«Εγώ πιστεύω ότι ο καθένας εκπαιδευτικός επιμορφώνεται μόνος του. Εντάξει, πέρα από την αυτομόρφωση, καλή θα είναι μια επιπλέον επιμόρφωση, αλλά δεν πιστεύω ότι είναι αυτή που θα βελτιώσει τα πράγματα σε περίπτωση που έχουμε ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς» (Ε. 43)

«Κάναμε και επιμόρφωση δύο χρόνια, δε βελτιώθηκε η ποιότητα του έργου μας από αυτό... [Η επιμόρφωση] είναι για να πάρουν κάποια χρήματα οι επιμορφωτές» (Ε. 18)

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι δεν είναι ορθό η επιμόρφωση να έπεται της αξιολόγησης, αλλά πρέπει να προηγείται αυτής. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται και έπειτα να

αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο έχουν κάνει κτήμα τους τα όσα άκουσαν από τους επιμορφωτές.

*«...θέλω πρώτα την επιμόρφωση και μετά να κρίνουν εάν είμαι επαρκής ή μη επαρκής»*  
(E. 34)

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (τρεις (3) εκπαιδευτικοί) αναφέρανε ότι η επιμόρφωση επιβάλλεται να υπάρχει και είναι ορθό να είναι ανεξάρτητη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

*«Αυτό [η επιμόρφωση] είναι καλό, αλλά όχι κρίνοντας, δηλαδή δεν μπορεί να- είναι διαφορούμενο, δηλαδή και συμφωνώ και δε συμφωνώ, αλλά να επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός ούτως ή άλλως, δηλαδή δε χρειάζεται να τον κρίνει κάποιος για να επιμορφωθεί»* (E. 21)

Ένας (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι μπορεί στο Προεδρικό Διάταγμα να αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού μέσω της σύνδεσής της με την επιμόρφωση, ωστόσο στο εν λόγω διάταγμα δε γίνεται πουθενά λόγος αναφορικά με την επιμόρφωση.

*«...μέσα στο Προεδρικό Διάταγμα, παρόλο που αναφέρεται [η επιμόρφωση] δεν υπάρχει πουθενά...»* (E. 6)

#### **6.2.7.Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι διαδραματίζει ρόλο διόλου ευκαταφρόνητο στη βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, ωστόσο εξέφρασαν την αντίθεσή τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί τη δεδομένη χρονική περίοδο μιας και είναι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους καθήλωση, τις απολύσεις.

*«[Θεωρώ την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκαία] με διαφορετικούς όρους. Και να γίνει υπόθεση όλων είναι το βασικότερο. Τώρα δεν ξέρω πιο είναι το ηλεκτροσόκ, είναι μια άρση της μονιμότητας; Θα είναι ενδεχομένως μια υποθετική προϋπόθεση που θα τους καλύπτει όλους χωρίς κανένα παραθυράκι; Όπως θα αξιολογηθεί ο νέος συνάδελφος που βγαίνει από το πανεπιστήμιο, πρέπει να αξιολογηθεί και αυτός που έχει δύο-τρία χρόνια πριν τη σύνταξη. Όλοι προσφέρουν και όλοι εργάζονται με την ίδια*

ομάδα, δεν μπορεί κάποιος να απαλλάσσεται ή να απολαμβάνει κάποιων δικαιωμάτων και ο νέος εκπαιδευτικός που έχει ανάγκη στήριξης να υποχρεώνεται σε ένα μαρτύριο που ξεκινάει από τις περιορισμένες απολαβές, από την καθυστέρηση στον διορισμό του, από ένα σωρό άλλο κόψιμο δικαιωμάτων και να απολαμβάνει αυτός που είναι πάνω από είκοσι πέντε χρόνια και μετά την πλήρη ασυλία της πολιτείας» (Ε. 7)

«Αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει, όχι με τον τρόπο που προτείνεται. Υπάρχουν προτάσεις της ΟΛΜΕ για τι πώς βλέπουμε την αξιολόγηση, αλλά εν πάση περιπτώσει της αξιολόγησης, της οποιασδήποτε αξιολόγησης, προηγείται επιμόρφωση και ενημέρωση του τι θέλουν από μας. Όταν δηλαδή οι σύμβουλοι μέχρι σήμερα δεν άσκησαν ποτέ τον συμβουλευτικό τους έργο δεν μπορούν μετά αυτοί οι άνθρωποι να παίζουν μόνο τον ρόλο του αξιολογητή. Υποτίθεται ότι συμβουλεύω κάποιον, τον καθιστώ επαρκή εάν είναι ανεπαρκής και έρχομαι να τον αξιολογήσω. Εάν λείπει το πρώτο κομμάτι δεν μπορείς να έρχεσαι και να ζητάς το δεύτερο» (Ε. 3)

«Οποιαδήποτε αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση ή αυτή της υπηρεσίας και βέβαια είναι αναγκαία. Το θέμα είναι ο σκοπός και ο στόχος, η βελτίωση του εκπαιδευτικού, η βελτίωση της μονάδος τι άλλο, ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η δραστηριοποίηση, η επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών. Είμαι υπέρ σε όλα αυτά. Εάν είναι να απολυθούν κάποιοι άνθρωποι με ποσοστό τύπου πανελληνίων εξετάσεων ότι τώρα χρειαζόμαστε δέκα και εάν και ο εντέκατος είναι άριστος και να κοπεί[...]

(Ε. 19)

«Εδώ [όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών] πρέπει να τοποθετήσουμε λίγο τις παραμέτρους για το ποιος αξιολογεί, σε ποιο βαθμό και τι ρόλο θα παίζει αυτή η αξιολόγηση. Όταν θα είναι στη σωστή κατεύθυνση, δηλαδή στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ασφαλώς ναι. Εάν είναι ο εκπαιδευτικός να κρίνεται για τη μισθολογική του καθήλωση, για την απόλυσή του όχι, ασφαλώς όχι» (Ε. 30)

Δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία προτείνεται στο Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152 με την προϋπόθεση ότι ο χαρακτήρας της θα είναι βελτιωτικός-ανατροφοδοτικός.

«Τη θεωρώ αναγκαία [την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών]... γιατί πρέπει όλοι οι άνθρωποι να αξιολογούνται γι' αυτό που κάνουν. Δε νομίζω ότι έμαθες κάποια πράγματα και αυτά φτάνουν. Πρέπει κάθε φορά να βελτιώνεσαι, να επιμορφώνεσαι, να

βελτιώνεσαι. Πρέπει να υπάρχει και μια άλλη πρόταση που εσύ μπορεί να μην την είδες ή να μην την ήξερες» (Εκπ. 35)

Μόλις τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται καθημερινά από τους γονείς και τους μαθητές τους και ότι δε χρειάζονται το εξωτερικό κίνητρο- φόβητρο της αξιολόγησης για να επιτελέσουν το έργο τους όσο το δυνατόν καλύτερα.

«[Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών] θα φέρει προβλήματα στο σχολείο με τον διευθυντή, με το σχολικό σύμβουλο, ενώ τώρα έχουμε ένα καλό κλίμα και νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός που δουλεύει πάντα θα δουλεύει, δε χρειάζεται να έχει κάποιον αξιολογητή πάνω από το κεφάλι του. Νομίζω ότι θα φέρει προβλήματα, δε θα λύσει και αν ο σκοπός είναι αυτός, να μπούμε σε μια λίστα με κάποια μόρια ο καθένας μας με στόχο την απόλυση από κάτω προς τα πάνω, θα φέρει φαγωμάρα ανάμεσά μας, ενώ τώρα είμαστε πολύ ενωμένοι» (Ε. 16)

«Αξιολογούμεστε καθημερινά από τους γονείς, τους μαθητές, τώρα αν θέλουν και κάτι επίσημο ως γραφειοκρατικό θα το έχουν κι αυτό» (Ε. 20)

#### **6.2.8.Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: αλλαγές στις σχέσεις**

##### **6.2.8α. μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τριάντα έξι (36) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προς το χειρότερο από τη στιγμή που το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θα έχουν το προνόμιο της βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξη είναι συγκεκριμένο.

«Ναι, ναι [θα μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών]. Ήδη υπάρχουν εντάσεις, ήδη οι συνάδελφοι τσακώνονται μεταξύ τους για την αυτοαξιολόγηση που αφορά το σχολείο, πόσο μάλλον για την αξιολόγηση που δε σε βάζει σε συναγωνισμό, δηλαδή «αχ αυτός το κάνει καλά το μάθημα να το κάνω και εγώ» σε βάζει σε ανταγωνισμό «α αυτός κάνει καλά το μάθημα άρα θα αυξηθεί ο μισθός του άρα κάτι πρέπει και εγώ να κάνω» γιατί το λάθος της αξιολόγησης πάει με το αν θα ανεβείς μισθολογικά ή όχι το οποίο το θεωρώ απαράδεκτο» (Ε. 9)



«Ναι [θα μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών]. Θα είναι συνυπάλληλοι και όχι συνάδελφοι. Θα γίνουν ξένο σώμα οι ανεπαρκείς στο σχολείο» (Ε. 40)

«... νομίζω ότι θα φέρει προβλήματα, δε θα λύσει και αν ο σκοπός είναι αυτός να μπούμε σε μια λίστα με κάποια μόρια ο καθένας μας με στόχο την απόλυση από κάτω προς τα πάνω, θα φέρει φαγωμάρα ανάμεσά μας ενώ τώρα είμαστε πολύ ενωμένοι» (Ε. 16)

«Ναι οπωσδήποτε [θα μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών], γιατί θα μπει ανάμεσά μας καχυποψία, ένα πνεύμα άμιλλας, αντιδικίας. Πιστεύω πως ναι» (Εκπ. 25)

«Νομίζω ότι ήδη έχει επηρεάσει αρνητικά δεδομένου ότι κάποιοι προσχώρησαν στο έργο και ας μην το πίστευαν ακριβώς εξαιτίας του φόβου που καλλιεργήθηκε αφετέρου κάποιοι επιμένουν να απέχουν οπότε αυτό έχει ήδη ψυχράνει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και έχει οδηγήσει στη διάσπασή τους. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας κράτησαν ενιαία στάση και αυτό τους ωφέλησε πάρα πολύ, ενώ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακριβώς λόγω του ότι έχουν περισσότερες διαφορές μεταξύ τους, τελικά κατακερματίστηκαν» (Ε. 30)

«Σίγουρα θα αρχίσουν να υπάρχουν κάποιες κόντρες, θα υπάρχει μυστικοπάθεια, θα υπάρχει ανταγωνισμός το να δείξω εγώ ότι κάνω καλύτερα τη δουλειά μου. Αυτό είναι αναγκαίο κακό, θεωρώ ότι θα γίνει» (Ε. 14)

Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

«Δεν το πιστεύω [ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα αλλάξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών], γιατί εδώ στο σχολείο μας υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα και αν η αξιολόγηση θα γίνει η αιτία να χαλάσουν οι σχέσεις μας, θα με λυπήσει πάρα πολύ» (Ε. 13)

Ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δύναται να μεταβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο προς το χειρότερο (ανταγωνισμός) όσο και προς το καλύτερο (συνεργασία-συναδελφικότητα).

«Νομίζω ότι θα τις αλλάξει. Μπορεί να τις κάνει και πιο ανταγωνιστικές. Από την άλλη θα ζητήσουμε και τη βοήθεια των άλλων για διάφορα πράγματα» (Ε. 22)

Ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι όπως ήταν άλλοτε όχι εξαιτίας της αξιολόγησης, αλλά εξαιτίας της μείωσης και της αύξησης των ωρών η οποία αναγκάζει πολλούς εκπαιδευτικούς να υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία.

*«Οι σχέσεις το τελευταίο διάστημα δεν είναι τόσο καλές όπως ήταν παλιότερα. Δεν είναι θέμα αξιολόγησης, είναι θέμα όλης της λειτουργίας του σχολείου. Μειώνονται ώρες σε μαθήματα, αυξάνονται σε άλλα, κάποιες ομάδες διεκδικούν για δικό τους προνόμιο να πάρουν παραπάνω ώρες με αποτέλεσμα κάποιοι καθηγητές να φτάνουν και να γυρνάνε από σχολείο σε σχολείο. Έχουν χαλάσει οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, δεν είναι όπως παλιά» (Ε. 29)*

#### **6.2.8β. μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η επικείμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών πρόκειται να επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν και αυτό διότι ο πρώτος θα συνιστά έναν από τους δύο αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Απότοκο του νέου ρόλου του διευθυντή δε θα είναι άλλο από την δημιουργία ενός τοίχους μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

*«Ναι, σίγουρα θα υπάρξει μια απόσταση. Θα δημιουργηθεί ανάμεσά μας ένα τοίχος, είναι άμυνα αυτό δε γίνεται. Νομίζω ότι είναι ανταντακλαστικό, αντιδράς. Αντίδραση, έτσι πάει. Ναι, αυταρχικό [θα κάνει τον διευθυντή] σίγουρα. Είναι ο προϊστάμενος μου που εκεί θα πρέπει να μιλήσω, να λογοδοτήσω, αλλά όταν ξέρω ότι θα με κρίνει και θα επηρεάσει και αυτό την μετέπειτα- την εξέλιξή μου , τη δουλειά μου» (Ε. 14)*

*«Σαφέστατα [θα μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας]. Αν μάλιστα κανείς λάβει υπόψη ότι ο διευθυντής θα πρέπει υποχρεωτικά κάποιους να τους αξιολογεί αρνητικά, βεβαίως και θα μεταβληθούν οι σχέσεις των υφισταμένων με τον προϊστάμενό τους» (Ε. 25)*

*«Και αυτό το πιστεύω [θα μεταβληθεί η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή]. Θα είμαστε πιο διστακτικοί, πιο προσεκτικοί[...] [Ο διευθυντής] θα είναι περισσότερο απαιτητικός και συνέχεια από τη μεριά του» (Ε. 15)*

«Ναι [θα μεταβληθεί ο ρόλος του διευθυντή][...] Ε, δηλαδή με τον διευθυντή υπάρχει μια καθημερινή τριβή, μια καθημερινή σχέση άλλοτε καλή και άλλοτε κακή. Θεωρώ ότι σε μια κακή αξιολόγηση, για παράδειγμα, θα υπάρχει άσχημη κριτική προς τον διευθυντή κάτι το οποίο φυσικά δεν πρέπει να γίνει. Ε και επειδή υπάρχει αυτή η καθημερινή τριβή έχουν δημιουργηθεί και στενές σχέσεις. Αυτό. Δηλαδή ο ρόλος του διευθυντή είναι δύσκολος στο κομμάτι της αξιολόγησης, γιατί έχει καθημερινή επαφή με τους δασκάλους... Θα πρέπει να το δει πιο- παγωμένο, όχι σαν άνθρωπος. Το κομμάτι του ανθρώπου πρέπει να το βάλει δίπλα» (Ε. 21)

«Ναι σίγουρα [θα μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή]. Όταν κάποιος έχει ένα όπλο στα χέρια του, η δύναμη του ενός που λέμε, αυτό του δίνει μια μεγαλύτερη εξουσία την οποία ο καθένας μπορεί να τη χρησιμοποιήσει θετικά μπορεί και όχι... Γενικά όταν υπάρχει θέμα βίας αυτό κάνει τον καθέναν [εκπαιδευτικό] να αλλάζει τη ψυχολογική του κατάσταση, δηλαδή όταν αντιμετωπίζεσαι με τέτοιο τρόπο είναι δύσκολη η ψυχολογία σου, έχεις ήδη χάσει και είναι δύσκολο να μπει σε μια τάξη και να κάνεις με ηρεμία το μάθημά σου, αυτό που ήθελες να μεταφέρεις στα παιδιά και να δεχτείς και παροτρύνσεις παιδιών, δηλαδή κλονίζεται η ηρεμία, η γαλήνη η ψυχολογική, η συμπεριφορά μεταξύ των καθηγητών, ο ένας βλέπει τον άλλον με μια διάθεση αντιπαλότητας, ίσως αρχίζεις να αμφιβάλεις» (Ε. 31)

«Αν τον κάνει [τον διευθυντή] αξιολογητή να [θα μεταβληθεί ο ρόλος του][...] Να ρωτήσω κάτι; Ο διευθυντής δεν κάνει μέχρι τώρα σωστά τη δουλειά του; Εγώ βλέπω διευθυντές να καταθέτουν ψυχή, αρρωσταίνουν για ένα σχολείο, δηλαδή τι περισσότερο να κάνουν;... Θα αναγκαστεί να το κάνει [να γίνει πιο αυταρχικός] ακόμα και αν δε θέλει θα αναγκαστεί, θα το κάνει. Κάποιος πρέπει αν το κάνει, κάποιος πρέπει αν είναι υπηρέτης κάποιων άλλων, δεν μπορεί να κάνει διαφορετικά από τη στιγμή που θα αναλάβει τη θέση αυτή... Πάντα οι σχέσεις των ανθρώπων αλλοιώνονται όταν αλλάζει ο ρόλος» (Ε. 18)

«... οι αρχαίοι έλεγαν ένα πάρα πολύ ωραίο ρητό το οποίο μου έκανε εντύπωση: αρχή άνδρα δείκνυσι. Λοιπόν, πιστεύω ότι η εξουσία αλλάζει τα πρόσωπα, το έχουμε δει αυτό. Εντάξει, δε μιλάω εδώ για τον προσωπικό χώρο, είναι ένας χώρος που υπάρχουν πολύ καλές σχέσεις. Παλιότερα, σε άλλα σχολεία, έχουμε δει διάφορα πράγματα. Έχουμε δει συναδέλφους να γίνονται διευθυντές και ξαφνικά να μη μιλιόμαστε ή να δημιουργούνται τέτοια προβλήματα και τέτοια θέματα που- ανούσια, μόνο και μόνο για

τη διεκδίκηση του ποιος θα φανεί, ποιος- δεν ξέρω δηλαδή πως μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις. Μπορεί και όχι, αλλά πιστεύω και ναι» (Ε. 5)

«Ναι [θα μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή] προς το χειρότερο, δηλαδή ο διευθυντής θα είναι κάποιος με τον οποίο δε θα λέμε καλημέρα... Αναγκαστικά αν θέλει τη θέση του διευθυντή θα γίνει πιο μονόχνοτος, αναγκαστικά θα αλλάξει» (Ε. 26)

«Ναι θα τον μεταβάλλει [τον ρόλο του διευθυντή] σίγουρα. Ουσιαστικά ο ρόλος του διευθυντή ακολουθεί την τελευταία υπουργική απόφαση η οποία εντέλει τους διευθυντές να εφαρμόσουν τις ομάδες εργασίας και να ορίσουν οι ίδιοι πέρα από τη φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης που είναι οι ομάδες εργασίας σε εθελοντική συμμετοχή. Το τελευταίο λοιπόν αυτό- υπουργική απόφαση- φαίνεται δηλαδή ξεκάθαρα ότι αλλάζει ο ρόλος του διευθυντή... Πιστεύω ότι όλοι [οι εκπαιδευτικοί] στο πίσω μέρος του μυαλού, πέρα από τον συνεργάτη και τον διευθυντή που ήταν μέχρι τώρα προϊστάμενος μεταξύ ίσων, μέσα σε εισαγωγικά προϊστάμενος, τώρα θα έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι είναι και ο αξιολογητής τους και ίσως αυτός ο οποίος θα διαφοροποιήσει την οικονομική τους κατάσταση, θα τους στερήσει έναν βαθμό και αυτό είναι πολύ σκληρό σε μία ομάδα» (Ε. 6)

«[Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας] θα γίνει και αυτός ένας ρυθμιστής, θα αποκτήσει την εξουσία και τα λοιπά, θα προσπαθήσει να έχει την εύνοια κάποιων εκπαιδευτικών και αυτός θα μπει σε αυτό το πλαίσιο[...] [Οι εκπαιδευτικοί] θα είναι πιο κουμπωμένοι, δε θα είναι τόσο άνετοι, δε θα μιλάνε ανοιχτά, θα είναι γενικά μια περίπτωση όπως η γάτα με το ποντίκι, όπως το ποντίκι πρέπει να προφυλαχτεί από τη γάτα, δεν μπορεί να γίνουν ποτέ φίλοι ο εκπαιδευτικός με τον εργαζόμενο» (Ε. 19)

«Ναι [θα μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή], θα τον κάνει κουκουλοφόρο. Ασφαλώς [και θα αλλάξει ο τρόπος που θα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον διευθυντή της σχολικής μονάδας]. Πάει η συνεργασία και το καλό κλίμα ανάμεσα στους δασκάλους, Αυτό είναι παρελθόν με τη αυτή την κατάσταση» (Ε. 20)

Έξι (6) εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα μεταβάλλει μόνο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

«Θεωρώ λογικά ναι [θα μεταβάλλει τον ρόλο του διευθυντή]. Δεν το έχω δει στην πράξη. Θεωρώ όταν κρίνεσαι από κάποιον άνθρωπο σε τόσο μεγάλο βαθμό δε θα

μπορείς να πεις «συμφωνώ» ή «διαφωνώ», θα θες να έχεις καλές σχέσεις, θα θες να συμφωνήσεις και με αυτόν, θα θες να τον καλοπιάσεις γιατί παίζει ρόλο. Ο σύλλογος διδασκόντων θα πάψει να ισχύει με τη μορφή που υφίσταται γιατί υπάρχει ο σύλλογος διδασκόντων, είναι η πλειοψηφία, θέλουμε κάτι, το ζητάμε από τον διευθυντή, το ζητάμε όλοι μαζί. Όταν ξέρεις ότι από τον διευθυντή από τον οποίο ζητάς θα κριθείς, κάπου οι περισσότεροι δε θα εκφράζονται, δηλαδή θα λέει τι είπε ο διευθυντής, θα κάνουμε αυτό, γιατί σου λέω υπάρχει βαθμός, υπάρχει μισθός... [Η στάση του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς] δεν ξέρω, δεν ξέρω. Είναι στον άνθρωπο. Τον έναν μπορεί να τον επηρεάσει θετικά, τον άλλον αρνητικά. Είναι θεωρητικά. Το θεωρητικό το σενάριο θα ήταν να μην επηρεαστούμε ούτε εμείς ούτε ο διευθυντής. Δεν ξέρω, δεν μπορώ να φανταστώ ένα τέτοιο σενάριο» (Ε. 9)

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών ( έξι (6) εκπαιδευτικοί) πίστευε το αν θα αλλάξει η στάση ενός διευθυντή ή των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από την ιδιαίτερη προσωπικότητα κάθε ανθρώπου.

«Αυτό είναι θέμα παιδείας σου είπα. Δηλαδή και τώρα που κάνουμε κουβέντα με τους συναδέλφους περιμένουμε όλοι ότι είμαστε καλύτεροι, όλοι μας. Το να αποδεχτείς ότι κάπου θέλεις κάποια στήριξη ή κάποια επιμόρφωση αυτό είναι θέμα παιδείας. Αυτό πρέπει σιγά –σιγά να καλλιεργηθεί, Εντάξει, είπες οι δάσκαλοι προς τον διευθυντή, ο διευθυντής προς τον σύμβουλο δε θα έχει πρόβλημα; Πακέτο πηγαίνει. Είναι θέμα κουλτούρας όμως» (Ε. 8)

«Εξαρτάται πως βλέπουμε τον διευθυντή. Εάν ο διευθυντής είναι ο συνδικαλιστικός υπεύθυνος του σχολείου, ναι θα τον αλλάξει, αλλά αυτή τη στιγμή εξαρτάται πως θέλουμε να δούμε τον διευθυντή. Τον θέλουμε σαν ηγέτη της σχολικής μονάδας που έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει, να συσκέπτεται με τους υπόλοιπους της σχολικής μονάδας, το σύλλογο διδασκόντων;» (Ε. 7)

«Μπορεί και να γίνει και αυτό [ να μεταβληθεί η στάση του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς], αλλά ένας καλός διευθυντής, γιατί τα τελευταία χρόνια γίνονται διευθυντές κάποιιοι οι οποίοι είναι χειρότεροι από τους εκπαιδευτικούς με πολύ λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, τα σάνταρ με τα οποία γίνεται κάποιος διευθυντής πρέπει να είναι πολύ αυστηρά εάν είναι πολύ αυστηρή η αξιολόγηση για τον εκπαιδευτικό, για τον διευθυντή κατά μείζονα λόγο πρέπει να είναι ακόμα πιο αυστηρή... Εξαρτάται, εξαρτάται, μπορεί και να συμβεί και αυτό [να αλλάξουν στάση οι

εκπαιδευτικοί απέναντι στον διευθυντή] αλλά αυτές θα είναι ελάχιστες περιπτώσεις, δεν είναι ο γενικός κανόνας. Ο γενικός κανόνας είναι όταν γίνουν σωστά και υπάρχουν σωστοί μηχανισμοί θα έχουμε σωστά αποτελέσματα. Εάν η αξιολόγηση αποβλέπει σε κάτι άλλο και γίνει με τρόπο υποκειμενικό και με τρόπο διαβλητό, τότε θα είναι και τα ανάλογα- θα είναι τα αποτελέσματα συνάρτηση του τρόπου που θα γίνει η αξιολόγηση» (Ε. 23)

«Κοιτάζτε, εξαρτάται από τον διευθυντή κάθε φορά. Υπάρχουν διευθυντές καλοπροαίρετοι που είναι συνεργάτες του συλλόγου διδασκόντων και υπάρχουν και διευθυντές που είναι απέναντι. Αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που λειτουργεί ο διευθυντής... Πάλι [και για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον διευθυντή] αυτό θα σας απαντήσω. Εξαρτάται από τη συνεργασία που έχει κανείς με τον διευθυντή. Έχουμε ζήσει διευθυντές που σας είπα είναι- δε συζητούν με το σύλλογο ώστε να βγει μια κοινή γραμμή και αυτό είναι εφικτό όταν γίνεται και είναι διευθυντές που λειτουργούν αυτόνομα ας πούμε και προσπαθούν να επιβάλλουν μια άποψη στο σύλλογο και τότε φυσικά δεν περνάει τίποτα, ούτε του διευθυντή ούτε του συλλόγου, υπάρχει μια σύγκρουση» (Ε. 3)

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε θα μεταβάλλει τη στάση ούτε του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ούτε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον διευθυντή.

«Ο διευθυντής είναι αρμόδιος για κάποια συγκεκριμένα πράγματα που πρέπει να τα ελέγξει, δηλαδή δεν μπορεί εγώ να έρχομαι όποτε θέλω, δεν μπορεί στο διάλειμμα να βγαίνω έξω και να μπαίνω μέσα όποτε θέλω, δεν μπορεί να μην κάνω εφημερία, δεν μπορεί να μη μου ανατίθενται δουλειές και να μην είμαι συνεπής. Αυτό το πράγμα ο διευθυντής το ήλεγχε, το ελέγχει και θα το ελέγχει, δεν είναι κάτι διαφορετικό, είναι διοικητικός προϊστάμενος και αυτός ξέρει να με ελέγχει, είναι υποχρέωσή του να με ελέγχει, δεν μπορεί να είμαστε ξέφραγο αμπέλι... Αν ο διευθυντής ξέρει να διοικεί, ξέρει το ρόλο του που είναι η διοίκηση, σημαίνει ότι πρέπει τον εκπαιδευτικό να τον έχεις μαζί σου και όχι απέναντί σου. Αν λοιπόν έχει τρόπο να διοικεί και από τους υπόλοιπους εμπνέει ότι δε μεροληπτεί, ότι είναι καθарός, δε νομίζω ότι θα δημιουργήσει τίποτα» (Ε. 29)

Ένας (1) εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα έχει ως απότοκο τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού, εννοώντας ότι ρόλος του διευθυντή δεν είναι αυτός που θα έπρεπε κανονικά να είναι και ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα του δώσει τη θέση και τον ρόλο που του αρμόζουν.

*«Ο ρόλος του διευθυντή έτσι όπως είναι στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι σωστός. Σαφέστατα θα αλλάξει ο ρόλος του διευθυντή... [Δεν είναι σωστός] και με την καλή έννοια και με την κακή έννοια. Υπάρχουν και πράγματα τα οποία δεν είναι καλά και πράγματα τα οποία είναι καλά, είναι ολόκληρη συζήτηση αυτό... Κανονικά ο ρόλος του διευθυντή είναι να είναι μάνατζερ. Εδώ, στην ελληνική εκπαίδευση δεν είναι μάνατζερ, είναι λίγο απ' όλα, είναι λίγο χαμάλης, λίγο λογιστής, λίγο τεχνικός, λίγο από όλα. Δεν είναι ο ρόλος του διευθυντή αυτός κανονικά» (Ε. 27)*

#### **6.2.9.Οι τρεις πρώτες λέξεις που έρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών όταν ακούνε τη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούνε τη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», αναφέρανε λέξεις με αρνητική χροιά. Ειδικότερα, οι λέξεις της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών ομαδοποιούνται στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: βαθμολογική και μισθολογική καθήλωση-διαθεσιμότητα-απολύσεις-χειραγώγηση εκπαιδευτικών, φόβος-αγωνία, υποκειμενικότητα της διαδικασίας, διαμάχες-αντιπαλότητα. Συνεπώς, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κρύβει «πονηρές» σκοπιμότητες των κυβερνώντων και ότι πρόκειται να διαταράξει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν φόβο και αγωνία διότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά μια διαδικασία πρωτόγνωρη για αυτούς, ενώ ορισμένους τους φόβιζε ιδιαίτερα το υποκειμενικό στοιχείο που ενδεχομένως να χαρακτηρίζει τις αξιολογήσεις τους.

*«Σκοπιμότητα, απολύσεις, υποδούλωση» (Ε. 1)*

*«Αντιπαλότητα, ψυχολογική βία, διατάραξη κοινωνικής γαλήνης» (Ε. 31)*

*«Τώρα τρεις λέξεις. Άγχος ξεκάθαρα. Ε, τι να πω. Τρεις λέξεις. Σε πρώτη φάση άγχος, άγχος, άγχος (γέλια). Δε βρίσκω- σε πρώτη φάση άγχος, αγωνία. Είναι κάτι καινούριο, δηλαδή προς τα εκεί» (Ε. 8)*

*«Ξεπούλημα του δημόσιου σχολείου» (E. 2)*

Δέκα (10) εκπαιδευτικοί, όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούνε τη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», φάνηκε ότι είχανε ανάμεικτα συναισθήματα για την αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ από τη μία μεριά έκαναν λόγο περί αναγκαιότητας εφαρμογής της αξιολόγησης, αξιοκρατίας, βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, από την άλλη μεριά εξέφρασαν ορισμένους φόβους αναφορικά με κρυμμένες σκοπιμότητες των κυβερνώντων. Πιο συγκεκριμένα, έκαναν λόγο περί χειραγώγησης των εκπαιδευτικών, απολύσεων, αντιπαλότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αδικίας. Ορισμένοι από αυτούς αναφέρανε ότι η επικείμενη αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία η οποία τους προκαλεί αισθήματα άγχους.

*«Δεν μπορώ να πω κάτι- δεν ξέρω τον τρόπο που θα γίνει η αξιολόγηση. Αμα η αξιολόγηση γίνει δίκαια και [με] αντικειμενικά κριτήρια, τότε λέω θα έχουμε καλύτερες σχολικές μονάδες, καλύτερες σχέσεις μαθητών, γονέων και καλύτερη εκπαίδευση... [Δεδομένου των συνθηκών η πρώτη λέξη που μου έρχεται στο μυαλό είναι ο] εκνευρισμός» (E. 43)*

*«Αξιοκρατία, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τι άλλο, την απόλυση» (E. 19)*

Οι τρεις πρώτες λέξεις που ήρθαν στο μυαλό επτά (7) εκπαιδευτικών είχαν θετική χροιά. Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρόκειται να διαδραματίσει ρόλο διόλου ευκαταφρόνητο στην βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται εντός των σχολικών μονάδων καθώς επίσης και να έχει ως απόρροια την παγίωση ενός πνεύματος δικαιοσύνης, ισονομίας, αξιοκρατίας.

*«Τρεις λέξεις- αναβάθμιση, ποιότητα, δικαιοσύνη» (E. 25)*

#### **6.2.10. Φόβοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση του έργου τους**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί, αναφέρανε ότι τους φοβίζει το γεγονός ότι η επικείμενη αξιολόγηση μπορεί να κρύβει «πονηρές» σκοπιμότητες των κυβερνώντων (απολύσεις, διαθεσιμότητα, βαθμολογική και μισθολογική καθήλωση, χειραγώγηση



εκπαιδευτικών), η υποκειμενικότητα που ίσως χαρακτηρίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης, η ψύχρανση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

*«Ναι, σαφώς ναι [φοβάμαι], γιατί στην πατρίδα μας τίποτα δεν έχει γίνει σωστά και φοβάμαι μη γίνει πάλι μια διαδικασία στην οποία ο ρουφιάνος θα παίρνει άριστα και αυτός που θα δουλεύει θα παίρνει- ή προφανώς δεν έχει ασχοληθεί ποτέ ή δεν έχει κατέβει σαν υποψήφιος στην παράταξη που κυβερνάει στα συνδικαλιστικά όργανα θα παίρνει έναν μεσαίο βαθμό. Αυτά τα έχουμε ζήσει ακόμα και στις τελευταίες κρίσεις των διευθυντών που είχαμε παρότι μπήκαν εκεί πολλά αντικειμενικά κριτήρια σε σχέση με σπουδές και πτυχία και τέτοια και γίνανε και διάφοροι διευθυντές που δε θα γινόμασταν και πάλι σε εκείνο το μικρό ποσοστό που είχε η συνέντευξη εκεί ας πούμε άνθρωποι οι οποίοι είναι γνωστό ότι- είναι γνωστό ότι και ψυχολογικά δεν είναι καλά και πήραν άριστα και άλλοι που δεν είχαμε ανακατευτεί τόσο όσο θα θέλανε με διάφορα πράγματα δεν πήραμε άριστα» (Ε. 22)*

*«Αν η αξιολόγηση- αυτό που με φοβίζει είναι αν παραστρατήσει το κομμάτι της αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιηθεί για άλλο σκοπό από αυτόν που θα έπρεπε να έχει, εάν δηλαδή δεν είναι η αυτοβελτίωση και είναι- μπλεχτεί με πολιτικά παιχνίδια, με κομματικά παιχνίδια, με οικονομικά παιχνίδια, με προσωπικές φιλοδοξίες, δηλαδή αν ξεφύγει τελείως από τον ρόλο που θα έπρεπε να έχει» (Ε. 10)*

*«Ναι, τα επισήματα και προηγουμένως. Το ενδεχόμενο όλη αυτή η διαδικασία να μην έχει αγαθά κίνητρα, αλλά να σκοπεύει σε εκκαθάριση, σε μείωση προσωπικού, σε απολύσεις, σε πράγματα δηλαδή τα οποία θα είναι επαχθή για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και για μένα προσωπικά» (Ε. 25)*

*«Για ποιον λόγο να γίνονται όλες αυτές οι αναστατώσεις. Όλα αυτά θα πρέπει να κάνουμε- την αξιολόγηση δηλαδή σκέφτονται ότι πρέπει κάτι να αλλάξει στην παιδεία; Σκέφτονται κάτι σωστό ή σκέφτονται άλλα πράγματα; Δεν μπορούμε να ξέρουμε, εκείνοι ξέρουν τι έχουν στο μυαλό τους, εμείς απλά- περνάνε χίλιες δύο σκέψεις από τι θα γίνει, που θα καταλήξουμε. Εμείς έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα και κρίμα να χαλάσει, είμαστε και ντόπιοι και σκέψου να βγαίνεις έξω και να μη μιλάς τον έναν, να μην μιλάς τον άλλον, είναι κρίμα» (Ε. 13)*

Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επικείμενη αξιολόγηση δεν τους φοβίζει καθόλου.

*«Όχι κοπέλα μου, δεν έχω μάθει να φοβάμαι. Οτιδήποτε μέσα στο επάγγελμα μου και οποιεσδήποτε δυσκολίες αντιμετώπισα από τα μικρά μου και μέχρι τώρα, γιατί ακόμα και τώρα και με τα τριάντα χρόνια, αντιμετωπίζω και δυσκολίες και συγκρούσεις, τις αντιμετωπίζω με τη συζήτηση, με ανθρώπους που διαλεκτικά θα μου πουν κάτι, θα μου δώσουν μια καινούρια άποψη, είμαι ανοιχτή πάντοτε ακόμη και τώρα σε μια συμβουλή της συμβούλου μου, του διευθυντή μου αλίμονο» (E. 4)*

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους φοβίζει το άγνωστο της όλης διαδικασίας, μιας και είναι η πρώτη φορά που θα συμμετέχουν σε αυτήν.

*«Είναι κάτι σίγουρα που δεν το έχουμε ζήσει. Στα χρόνια της πορείας μου σπάνια έρχονταν οι σχολικοί σύμβουλοι να παρακολουθήσουν, δηλαδή έρχονταν, έμπαιναν μέσα, έβλεπαν, έλεγαν δύο τρία πράγματα και έφευγαν, δεν υπήρχε και η βαθμολογία. Με φοβίζει η απόδοσή μου, αυτό δηλαδή θα ανταπεξέλθω σε κάποια πράγματα που ζήτησαν» (E. 12)*

*«Σίγουρα με φοβίζει- δεν ξέρω τι είναι αυτό, είναι κάτι που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στο σχολείο, είναι το άγνωστο. Εάν δεν περάσουμε τη διαδικασία αυτή δεν θα το κατανοούμε στα λόγια και στη σκέψη, υπάρχουν φόβοι τώρα. Εάν περάσουμε αυτό το στάδιο και- ε σίγουρα φοβάμαι τη βαθμολογία, ο σύμβουλος που θα έρθει, τα κριτήρια, όλα αυτά με φοβίζουν μέχρι να τα ζήσουμε και αυτά» (E. 15)*

*«Όχι δεν με φοβίζει κάτι- να πω ότι με φοβίζει το άγνωστο, τι είναι αυτό το πράγμα και που οδηγεί; Αυτό. Βέβαια, σας είπα, πολλοί από μας θα το παλέψουμε λόγω τις εμπειρίας μας, δεν υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή το θέμα είναι που στοχεύει αυτό, μη φτάσουμε δηλαδή όλα αυτά να είναι πάλι χάρτινα τουφέκια, γιατί έχουμε ζήσει καταστάσεις με χάρτινα τουφέκια, να γράφουμε, να γράφουμε θεωρίες και τελικά να σταματούν κάπου και κανένας να μην τα δίνει σημασία και κανένας να μην τα λαμβάνει υπόψη του» (E. 3)*

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους φοβίζει το γεγονός ότι η εν λόγω διαδικασία μπορεί να έχει ως απότοκο την αλλαγή του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα, ένας (1) εκ των τριών υποστήριξε ότι το δημόσιο σχολείο θα αποκτήσει τον χαρακτήρα του ιδιωτικού σχολείου, μία (1) εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το σχολείο θα απευθύνεται μόνο σε μαθητές που έχουν την οικονομική δυνατότητα να φοιτούν σε αυτό, ενώ ένας (1) άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πάψουν

να έχουν επίκεντρο τον μαθητή και ότι ό,τι θα κάνουν θα γίνεται με μοναδικό σκοπό την ανάδειξη των εκπαιδευτικών.

*«Ε [με φοβίζει ότι], το ότι το δημόσιο σχολείο πάει να λειτουργήσει από όλες τις απόψεις με κριτήρια επιχείρησης ιδιωτικού τομέα και όλα αυτά που εφαρμόζονται όπως εφαρμόζονται είναι μέτρα που συναντάμε στις ιδιωτικές επιχειρήσεις όπου τα νούμερα είναι αλλιώς αλλά ξεχνάμε ότι οι μαθητές και η παιδεία είναι αγαθό και οι μαθητές και η μόρφωση του καθενός δεν είναι μετρήσιμο αριθμητικά νούμερο» (Ε. 1)*

*«Ναι, με φοβίζει ότι οι μελλοντικές γενιές δε θα έχουν σχολείο κορίτσι μου, με φοβίζει αυτό που είδα στην τηλεόραση που προσπαθούν να πείσουν τα παιδιά να γίνουνε κομμώτριες τα κορίτσια, να γίνουν τα αγόρια ηλεκτρολόγοι και να μη γίνουνε γιατροί. Αυτό το λέω όχι γιατί δεν τιμώ απόλυτα την τεχνική εκπαίδευση, απόλυτα, άλλωστε είμαι και εγώ τεχνικός, όπως σας είπα διαθέτω τεχνικό πτυχίο, αλλά για τον λόγο ότι έχω κάνει φτωχιά, έχω κάνει στα πενήντα πέντε μου χρόνια μπορώ εγώ να ξέρω εκείνο που δεν ξέρεις εσύ και που δεν ξέρουν και πολλοί απ' τους καθηγητές σας, τι είναι να γράφεις έκθεση στο δημοτικό σχολείο και ενώ ξέρεις ότι σκίζεις στα μαθήματα και ότι θα μπορούσες να σπουδάξεις, να γράφεις θα γίνω μοδίστρα ή θα γίνω κομμώτρια. Λοιπόν, αυτόν τον πόνο δε θέλω να τον ξαναζήσει κανένα άλλο παιδί, καταλαβαίνεις; Εγώ τον θυμάμαι όταν τον έζησα και θα 'θελα- δε θέλω να τον ζήσει κανένα παιδί της μελλοντικής γενιάς ή των επόμενων γενιών ούτε τα εγγόνια μου, ούτε τα εγγόνια των άλλων» (Ε. 2)*

*«Προσωπικά με φοβίζει περισσότερο, όχι σε προσωπικό επίπεδο γιατί ουσιαστικά ένα μεγάλο κομμάτι, τα δύο τρίτα, τέλος πάντων ίσως και περισσότερα της καριέρας, τα έχω συμπληρώσει οπότε από απολύσεις δεν έχω να φοβηθώ κάτι, που αν τελικά αυτό είναι. Εκείνο που με στενοχωρεί [είναι] ότι αλλάζουν οι σχέσεις όχι μόνο στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και στην ίδια την ποιότητα της εκπαίδευσης, διότι παίρνοντας τα κριτήρια τα οποία ορίζονται μέσα στο Προεδρικό Διάταγμα ότι είναι αυτά τα οποία θα μοριοδοτήσουν ουσιαστικά τον κάθε εκπαιδευτικό, θεωρώ ότι στην επόμενη περίοδο ο καθένας θα στήνει ένα βιογραφικό, θα στήνει μια διαδικασία και έναν προγραμματισμό σχολικού έτους έτσι ώστε να εκπονεί προγράμματα με στόχο όχι τον μαθητή αλλά τα ίδια τα προγράμματα και έτσι το σχολείο θα χάσει την αυθεντικότητά του ή την ηθική του που είχε απέναντι στα παιδιά και απέναντι στην κοινωνία και την αυτονομία τη σχετική που είχαμε μέχρι τώρα» (Ε. 6)*

### **6.2.11. Προτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί θα θέλανε η διαδικασία της αξιολόγησης να πραγματοποιηθεί με τρόπο ορθό, αντικειμενικό, αξιοκρατικό και σε καμία των περιπτώσεων να μη συνδέεται με τη βαθμολογική και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με τις απολύσεις εκπαιδευτικών.

*«Θεωρώ ότι σε πρώτη φάση θα πρέπει να φύγουν οι κατηγοριοποιήσεις και όλα- όλα όσα συνδέονται με το βαθμολόγιο και μισθολόγιο των υπαλλήλων. Η αξιολόγηση στόχο πρέπει να έχει μόνο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφώσεις. Υπάρχουν ή θα πρέπει να ενεργοποιηθούν διατάξεις για εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικό έργο και δεν πρέπει να κρύβεται αυτό μέσα στην αξιολόγηση. Στον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα υπάρχουν τέτοιες διατάξεις ανθρώπων και συναδέλφων μας οι οποίοι πραγματικά, αποδεδειγμένα, δεν μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικό έργο. Υπάρχουν υγειονομικές επιτροπές, υπάρχουν προϊστάμενοι και σχολικοί σύμβουλοι που μπορούν αυτούς μέσα από διαδικασίες που προβλέπονται να τους χρησιμοποιήσουν για ίσως γραφικές δουλειές, για διοικητικές δουλειές. Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει άλλο στόχο» (Ε.6)*

*«Η πρότασή μου είναι [να είναι αντικειμενική] και να είναι με τέτοιο τρόπο που δε θα προσβάλλει την προσωπικότητα και το κύρος του εκπαιδευτικού και δε θα τον καθιστά όμηρο των διευθυντών του και ακόμα ακόμα και των μαθητών γιατί ούε και αλίμονο αν ο εκπαιδευτικός στον φόβο του μήπως αξιολογηθεί αρνητικά αρχίζει να φοβάται και τους μαθητές του αντί να καλλιεργεί σε αυτούς το σεβασμό και την αναγνώριση στο πρόσωπό του» (Ε. 25)*

Οι προτάσεις δώδεκα (12) επίσης εκπαιδευτικών αφορούσαν τα πρόσωπα τα οποία θα επιτελέσουν την αξιολόγηση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης κατηγορίας κάνανε λόγο για αξιολογητές που θα επισκέπτονται συχνά τους εκπαιδευτικούς, που θα γνωρίζουν τους ίδιους και την τάξη τους, που θα είναι άτομα εξειδικευμένα αλλά θα έχουν γνώση του ότι η πράξη διαφέρει πολύ από τη θεωρία, που θα επιτελούν το έργο τους με τρόπο συνειδητό και που ίσως είναι περισσότεροι σε αριθμό από αυτόν που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ένας (1) εκ των δώδεκα εκπαιδευτικών πρότεινε η αξιολόγηση να μη στηρίζεται ούτε στην κρίση του σχολικού συμβούλου ούτε του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά να

πραγματοποιείται με γραπτές εξετάσεις οι οποίες θα εξετάζουν τόσο τη γνωστική όσο και την παιδαγωγική επάρκεια των αξιολογούμενων.

*«Αυτό που σου είπα και πριν, να είναι πολύ αναλυτικά. Πιστεύω πρέπει να γίνουν κάποιες ομάδες εργασίας που είναι εύκολο αυτό και επιστημονικό προσωπικό, να κάτσουν, να μελετήσουν τι πρέπει να βάλουν στο προφίλ ενός σωστού δασκάλου σήμερα και αυτό να το εξειδικεύσουνε όσο γίνεται πιο λεπτομερώς και πάνω εκεί να γίνεται η αξιολόγηση και να μην έχει προσωπικά στοιχεία είτε του συμβούλου είτε του διευθυντή κυρίως του συμβούλου που θα είναι στο παιδαγωγικό μέρος να έχει πολύ συγκεκριμένα πράγματα για να μην έρχεται αυτός και κάνει ό,τι του κατέβει στο κεφάλι- ότι μπορεί να αυθαιρετήσει» (Ε. 22)*

*«Προτάσεις για την αξιολόγηση. Η δικιά μου η πρόταση- πάντοτε το σκεφτόμουνα- έλεγα ότι ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει δύο, τρία, το πολύ τέσσερα σχολεία στη δικαιοδοσία του, να έχει το γραφείο του σε κάθε σχολείο και σε τακτά χρονικά διαστήματα να τα επισκέπτεται. Όχι δηλαδή στη χάση και στη φέξη όπως ερχόταν τώρα. Να είναι ένας μόνιμος επιστημονικός σύμβουλος στο σχολείο, να έρχομαι σε επαφή καθημερινή σχεδόν ή τουλάχιστον δύο με τρεις φορές την εβδομάδα να μπορώ να τον συμβουλευόμαι, να του μιλάω, να μου λύνει προβλήματα δικά μου ή να μου δίνει κάποιες ιδέες, να υπάρχει σωστή επιμόρφωση, υποχρεωτική επιμόρφωση και στο τέλος να αξιολογηθώ ανά πάσα στιγμή κάνοντας και μια έκθεση ας το πούμε ο σύμβουλος έχοντάς με σε πολύ κοντινή απόσταση, βλέποντας το έργο μου, μπαίνοντας συχνά μέσα στην τάξη μου, βοηθώντας με, ώστε στο τέλος να μπορεί να με αξιολογήσει. Πιστεύω ότι σε μια τέτοια καθημερινή επαφή και ο σύμβουλος δε θα είναι αυτός που- ο απόκοσμος από μένα που θα μπει μέσα στην τάξη να με αξιολογήσει, θα έχει μια καλύτερη εικόνα για μένα και θα έχει μια σαφέστατη άποψη για το πώς θα με αξιολογήσει»(Ε. 4)*

*«Το βασικό είναι να επιλεγεί μια επιτροπή αρίστων, να δεσμευτούν όλες οι πολιτικές ομάδες του τόπου ότι θα ακολουθήσουν αυτήν την πρόταση που θα προκύψει για να έχουμε ένα καλύτερο αύριο»(Ε. 7)*

Η πρόταση που είχαν έξι (6) εκπαιδευτικοί ήταν να μην υλοποιηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

«Να καταργηθεί ο συγκεκριμένος νόμος στο σύνολό του όπως είναι αξιολόγησης γιατί αυτό το πράγμα δεν είναι αξιολόγηση και μέσα από τη σχολική μονάδα και με όρους εκπαίδευσης και όχι ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια να υπάρχει μια αξιολόγηση που θα έχει ως στόχο την προώθηση της παιδείας προς όφελος των μαθητών» (E.1)

«Ναι [η πρότασή μου είναι], να παραιτηθεί ο Υπουργός Παιδείας» (E. 20)

«[...] Η πρότασή μου είναι να μας αφήσουν να ηρεμήσουμε και να κάνουμε τη δουλειά μας» (E.40)

«Να μη δημιουργηθεί, να μη γίνει. Δεν έχω κάτι άλλο να πω» (E.9)

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (έξι (6) εκπαιδευτικοί) δεν είχαν κάποια πρόταση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είτε διότι δεν επιθυμούσαν να προτείνουν κάτι είτε διότι ήθελαν πρώτα να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και έπειτα να κάνουν τις προτάσεις τους, διότι ακόμα η εν λόγω διαδικασία συνιστά θολό τοπίο για αυτούς.

«Δεν το έχω σκεφτεί. Όταν κάτι δεν ξέρεις πώς θα γίνει δεν μπορείς να προτείνεις» (E.12)

Τρεις (3) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι εάν το κράτος επιθυμεί την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει πρώτα να τους παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους ορθά.

«Ας κάνει μια αξιολόγηση το Υπουργείο μόνο του εάν τα χρήματα που δίνει για την εκπαίδευση είναι επαρκή και μετά ας μας αξιολογήσει» (E.38)

«Να υποστηριχτεί περισσότερο η υλικοτεχνική υποδομή, να μπορέσουμε να κάνουμε πιο μικρά τμήματα για να υπάρξει εξατομίκευση του μαθήματος και να βοηθήσουμε εκεί που υστερούν να έχουμε υλικό σαν γυμναστές να δουλεύουμε. Αλλά δεν έχουμε χρήματα. Το Υπουργείο έχει τρία, τέσσερα χρόνια να δώσει. Προσπαθούμε μέσα από συλλόγους γονέων να πάρουμε αλλά δεν έχουνε χρήματα ή από φτηνά υλικά που χαλάνε εύκολα παραδείγματος χάριν τζάμπο, σε ένα μήνα έχουν χαλάσει. Να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή για καλύτερο μάθημα, εντάζει περισσότερες ώρες φυσικής αγωγής γιατί δεν αρκούνε ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες στην πέμπτη και στην έκτη εάν είναι δεν είναι λίγο διευρυνμένο δύο ώρες την εβδομάδα είναι λίγο το ποσοστό όταν πρέπει κάθε μέρα να ασκείται» (E. 19)

Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (τρεις (3) εκπαιδευτικοί) αναφέρανε ότι προτάσεις δεν πρέπει να γίνουν από τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά, αλλά από τις συλλογικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών.

*«Είναι ένα θέμα μεγάλο, όλοι έχουμε προτάσεις, αυτές εδώ έτσι όπως έχουν μπει είναι σωστές, αλλά η πρόταση πιστεύω θα πρέπει να βγει συνολικά από το όργανό μας, την Ο.Α.Μ.Ε. που μέχρι τώρα δεν έχει υπάρξει ποτέ. Η πρότασή μου είναι να κάτσει η Ο.Α.Μ.Ε. να κάνει μια πρόταση που θα είναι εκ των έσω και να την παραδώσει στο Υπουργείο» (Ε. 42)*

Δύο (2) εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δε δύναται να γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τη στιγμή που η χώρα μας βρίσκεται σε αυτήν την άθλια κατάσταση.

*«Η πρόταση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αφορά μόνο τον κλάδο μας, δεν είναι μόνο δικό μας θέμα αυτό που συμβαίνει στην κοινωνία, είναι θέμα μιας κοινωνίας ολόκληρης. Λοιπόν, λέω ότι αν δεν ανατραπεί αυτό το φρικτό πράγμα που συμβαίνει σε όλη την Ευρώπη και σε όλον τον κόσμο και που συγχρόνως έχει και κάλυμμα ανθρωπισμού πολλές φορές προκάλυμμα ανθρωπισμού, ενώ καταργεί όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα, τότε δεν έχει νόημα να μιλάμε ούτε για αξιολόγηση ούτε για τίποτα» (Ε. 2)*

#### **6.2.12. Αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επικείμενης αξιολόγησης του έργου τους**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι η επικείμενη αξιολόγηση δε συνιστά αιτία αλλαγής της συμπεριφοράς τους · ό,τι κάνανε στο παρελθόν συνεχίζουν να κάνουν και τώρα που η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται πιο κοντά από ποτέ άλλοτε.

*«Τη δική μου [τη συμπεριφορά], όχι [δεν την έχει αλλάξει η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών][...] Όχι [δεν παρακολουθώ περισσότερα σεμινάρια], γιατί δε μου δίνεται η ευκαιρία αυτή τη στιγμή, γιατί όλα αυτά είναι στα λόγια, στην πράξη δεν υπάρχει τίποτα. Λοιπόν, εάν μου δινόταν η ευκαιρία φυσικά και θα το έκανα και όχι μόνο από- δηλαδή και από προσωπικό ενδιαφέρον, όχι μόνο επαγγελματικό, γιατί μου αρέσει αυτός ο τομέας, μου αρέσει η επαφή με τα παιδιά, μου αρέσει να ακούω για πράγματα που συναντώ μέσα στην τάξη και που δεν τα πολυξέρω σαν ειδικός και τα λοιπά. Βεβαίως θα μου άρεσε. Πού είναι; Γίνονται;» (Ε. 5)*

«Δε νομίζω ότι έχει αλλάξει [η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών] τη συμπεριφορά μου μέσα στην τάξη, δεδομένου ότι πάντα είχα το άγχος να είμαι αρκετά έτοιμος, σχεδίαζα το μάθημά μου, έθετα στόχους, είχα συνεργασία πάντα με τους συναδέλφους εποικοδομητική για τη διεξαγωγή του μαθήματος και θεωρώ ότι μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει να βρίσκει επιβράβευση πρώτα από όλα μέσα από τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους, οι οποίοι, όπως είπαμε και πριν, ενημερώνονται για το εκπαιδευτικό έργο και έχουν άποψη» (Ε. 30)

Εννέα (9) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει αλλάξει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τους έχει βάλει σε μια διαδικασία απόκτησης ολοένα και περισσότερων «προσόντων» (αναλαμβάνουν περισσότερα προγράμματα από ό,τι κάνανε στο παρελθόν, παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια, προετοιμάζονται καλύτερα για τη διδακτική πράξη, ξεκινούν μεταπτυχιακές σπουδές)

«Ναι, με ενδιαφέρει αυτό το κομμάτι αλλά σεμινάρια δεν υπάρχουν, πολύ δύσκολα έτσι σε επίπεδο νομού. Να φανταστείς κάποια σεμινάρια που προσπάθησαν να κάνουν οι σύμβουλοι και έτσι από τι συνδικάτο έτσι μπλοκαρίστηκαν... Ναι είναι ξεκάθαρο [θέλω να παρακολουθήσω σεμινάρια. Παλιότερα έχω παρακολουθήσει έτσι; Είναι πιο έντονο τώρα το ενδιαφέρον μου, γιατί μέσα από τις εγκυκλίους φαίνεται ότι για να προχωρήσει η αξιολόγηση πρέπει να περάσουμε από τα σεμινάρια το οποίο δεν έχει γίνει ακόμα. Και οι διευθυντές και οι σύμβουλοι πρέπει να περάσουν από σεμινάρια. Δεν έχουν γίνει ακόμα, αλλά του χρόνου για να υλοποιηθεί και το Προεδρικό Διάταγμα, το 152 δηλαδή, θα πρέπει να περάσουμε από σεμινάρια. Έτσι προβλέπεται. Περιμένουμε» (Ε. 8)

«Μοιραία, μοιραία [οι εκπαιδευτικοί θα αλλάξουν συμπεριφορά], γιατί ο καθένας θα ενδιαφερθεί για να εξασφαλίσει όσα περισσότερα μόρια ή μοριοδότηση των κριτηρίων της αξιολόγησης... Ναι, θα κάνει προγράμματα που μπορεί όμως όλα αυτά εάν δεν αποτελούν προϊόν και καρπό και στόχο να έχουν τα ίδια τα παιδιά, την ίδια την εκπαίδευση, το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο, θεωρώ όπως και φέτος όταν ακούστηκε η λέξη αξιολόγηση, εκεί που ας πούμε ήταν δέκα τα προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτισμού και αγωγής υγείας που γινόταν ξαφνικά, το δέκα έγινε είκοσι. Θεωρώ ότι τα περισσότερα από αυτά έγιναν μόνο και μόνο για να υπάρχουν στα χαρτιά και τυπικά να βγει το χαρτί της βεβαίωσης της συμμετοχής πολλών εκπαιδευτικών. Αυτό βέβαια είναι ασφάλεια των εκπαιδευτικών αλλά είναι κατά της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Ε. 6)



Μία (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μεταβάλλει τη συμπεριφορά της εντός της σχολικής αίθουσας με τρόπο αρνητικό. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι η επικείμενη αξιολόγηση έχει ως απότοκο τη διατάραξη της ψυχικής της γαλήνης σε τέτοιο βαθμό που να μην μπορεί να αποδώσει κατά το μέγιστο δυνατό.

*«Μμμ όχι κορίτσι μου, κάνω πράγματα σε μικρότερο ποσοστό, διότι όταν είχα την ελευθερία μου ήμουν χαρούμενη μέσα στην τάξη μου, ήμουν ήρεμη και ελεύθερη μέσα στην τάξη μου και έφτιαχνα θεατρικά έργα, σκηνικά, ζωγραφιές, είχα πολύ καλύτερη και πιο ήρεμη επικοινωνία με τα παιδιά. Όχι μόνο δεν κάνω περισσότερα πράγματα, δυστυχώς, αν και το παλεύω πάρα πολύ, αλλά η κατάθλιψη και η στενοχώρια που μας έχει δημιουργήσει όλη αυτή η κατάσταση όχι μόνο για το θέμα της αξιολόγησης αλλά και για τη γενικότερη κατάσταση της κοινωνίας που ένα συστατικό της είναι και η αξιολόγηση- η στεναχώρια που μας έχει δημιουργήσει και η θλίψη δε βοηθάν στη δημιουργικότητα όσο και να το παλεύουμε. Επίσης, θα 'θελα να σου πω πάνω σε αυτό που θέτεις και ωραία το θέτεις, ότι θυμάμαι όταν ήμουν μαθήτρια στην τετάρτη και στην πέμπτη δη- έκτη δημοτικού, όταν είχε μπει ο επιθεωρητής- είχαμε δασκάλους σπουδαίους, δασκάλους καλούς που φυσικά τις μέρες που ήμασταν μαζί μας μιλούσανε κανονικά, τη μέρα που ήταν μπροστά ο επιθεωρητής άρχιζαν και, για να κάνουν καλή εντύπωση, έκαναν κάτι γλύκες «παιδάκια μου» και το να και τ' άλλο και το παράλλο. Θυμάμαι πόσο έπεσε ο καλός μου δάσκαλος στα μάτια μου και πόσο τον αισθάνθηκα- αισθάνθηκα εγώ η φτωχιά του μαθήτρια να τον λυπάμαι πραγματικά, να τον οικτίρω, επειδή κατάλαβα και ένιωσα αυτήν την τροποποίηση της συμπεριφοράς του μπροστά στον εξουσιαστή του. Δε θα 'θελα να συμβεί σε εμένα το ίδιο» (Ε. 2)*

### **6.3. Βαθμολογική (και μισθολογική) εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

#### **6.3.1. Βαθμός και πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών**

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα οι σαράντα ένας (41) εκπαιδευτικοί, ήταν ενημερωμένοι για το νέο βαθμολόγιο- μισθολόγιο, ωστόσο εντοπίστηκε διαφορά ως προς τον βαθμό ενημέρωσής τους. Πιο συγκεκριμένα, τριάντα τέσσερις (34) εκπαιδευτικοί ήταν πλήρως ενημερωμένοι αναφορικά με το βαθμολόγιο- μισθολόγιο, ενώ επτά (7) δεν είχαν επαρκή ενημέρωση. Μόνο μία (1) εκπαιδευτικός δεν είχε καμία ενημέρωση, διότι, όπως υποστήριξε, βγαίνει σύντομα σε σύνταξη με απότοκο τα νέα μέτρα να μην την αγγίζουν. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια, ότι στο συγκεκριμένο δείγμα, υπήρχαν και άλλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα έβγαιναν σύντομα σε σύνταξη ωστόσο φρόντισαν να ενημερωθούν για το εν λόγω μέτρο.

*«Όχι [δεν είμαι ενημερωμένη για το βαθμολόγιο-μισθολόγιο]. Εγώ βγαίνω στη σύνταξη γι' αυτό και δεν τα έχω ψάξει» (Ε. 39)*

Αναφορικά με τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το νέο βαθμολογιο-μισθολόγιο, υπήρξαν είκοσι δύο (22) αναφορές εκπαιδευτικών για το διαδίκτυο, είκοσι (20) αναφορές για τους φορείς εντός της σχολικής μονάδας (συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και διευθυντής της σχολικής μονάδας), εννέα (9) αναφορές για τον τύπο, επτά (7) αναφορές για τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, πέντε (5) αναφορές για τους συνδικαλιστικούς φορείς και επίσης πέντε (5) αναφορές για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης.

*«Ε, πώς να μην ενημερωθούμε, αφού οι ίδιοι το υποστήκαμε και το 'χουν υποστεί και με ανατριχιαστικό τρόπο και οι νεότεροι συνάδελφοί μας [...] Ενημερώθηκα από τον μισθό μου τον ίδιο πρώτα από όλα. Και βέβαια και από το διαδίκτυο και από όλα, αλλά αφού το- από τις μειώσεις που έγιναν στους μισθούς μας, από την κατάσταση που μαθαίνουμε και δυστυχώς δεν έχουμε αντιδράσει όσο θα έπρεπε για τους μισθούς που παίρνουν οι νεότεροι συνάδελφοί μας. Είναι μισθοί καθήλωσης ακριβώς για να δικαιολογήσουν αυτήν την κρίση που δημιουργήθηκε και να καθηλώσουν τους ανθρώπους στον φόβο ότι θα χάσουν και το ίδιο τους το ψωμί» (Ε. 2)*

### **6.3.2. Απόψεις για την ποσόστωση**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τριάντα επτά (37) εκπαιδευτικοί ήταν άκρως αντίθετοι με την ύπαρξη συγκεκριμένου ποσοστού εκπαιδευτικών το οποίο θα έχει το προνόμιο της βαθμολογικής εξέλιξης.

*«Όχι, αυτό [η ποσόστωση] δεν είναι σωστό, γιατί μπορεί σε ένα σχολείο να είναι πέντε καλοί, γιατί να υπάρχει ποσόστωση; Μπορεί και οι πέντε να είναι καλύτεροι σε σχέση με άλλους, με άλλο σχολείο που εκεί η ποσόστωση μπορεί να είναι ευεργετική. Αυτά τα πράγματα είναι αυθαίρετα» (Ε. 23)*

*«Η χειρότερη [είναι η άποψη μου για την ποσόστωση]. Τι θα πει ποσόστωση; Ας βγουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αν κάποιος είναι ικανός- δηλαδή από πού θα το βγάλουν το δεκαπέντε τοις εκατό που λένε και που το βγάζουν με τόσο συγκεκριμένα νούμερα; Και άμα είναι όλοι καλοί οι εκπαιδευτικοί; Ή άμα είναι όλοι κακοί; Δε θα περάσει κανένας στον άλλον βαθμό; Δηλαδή από όποια μεριά και να το πάρεις είναι χαζό αυτό το πράγμα τελείως. Άρα ο σκοπός τους δεν είναι να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να βελτιωθεί, είναι να αξιολογηθεί και ή να πριμοδοτηθεί ή να απολυθεί» (Ε. 5)*

«Είναι απαράδεκτο το μέτρο. Δεν μπορείς σε μια σχολική μονάδα που εργάζονται όλοι να θέσεις ένα δεκαπέντε τοις εκατό οι οποίοι είναι κακοί δάσκαλοι. Πρέπει να βρεις οπωσδήποτε έναν-δυο κακούς σε μία σχολική μονάδα; Και αν δεν υπάρχουν πρέπει να τους βρεις; Δεν ακούγεται λογικό αυτό» (Ε. 20)

«Απαράδεκτη [η ποσόστωση] σε έναν χώρο σαν την Παιδεία όπως είπα πριν, έτσι; Δεν μπορεί- είναι το αντίστοιχο σαν να λέγαμε σε κάποιους γονείς ότι φέρτε τα παιδιά σας σε μία εξέταση αλλά να ξέρετε ότι το πενήντα τοις εκατό θα μείνει απ' την αρχή στην ίδια τάξη» (Ε. 1)

«Η ποσόστωση θεωρώ ότι είναι λίγο λάθος. Είναι σαν να έχεις μια τάξη, να βάζεις ένα διαγώνισμα, να σου γράψουν τα παιδιά πάνω από δεκαοκτώ και εσύ να βάλεις κάποια κάτω από δεκαοκτώ γιατί έτσι πρέπει. Δεν είναι έτσι, δηλαδή η ποσόστωση είναι μια χαζομάρα, το λέω έτσι ψυχρά, γιατί μπορεί να λέμε ότι το δεκαπέντε τοις εκατό πρέπει να περάσει αλλά να μην είναι δεκαπέντε τοις εκατό κατάλληλοι. Δηλαδή, τη μία χρονιά μπορεί να περάσουν κάποιοι οι οποίοι είναι ακατάλληλοι και την επόμενη χρονιά να έχουμε πιο κατάλληλους, αλλά να μην περάσουν όλοι γιατί υπάρχει το ποσοστό ντε και καλά του δεκαπέντε τοις εκατό. Θεωρώ ότι οι καταλληλότεροι μέσα από κάποια διαδικασία ανεξάρτητα αριθμού πρέπει να προχωράνε» (Ε. 29)

Πέντε (5) εκπαιδευτικοί ήταν σύμφωνοι με την ύπαρξη της ποσόστωσης δεδομένου ότι αυτή η διαδικασία της επιλογής του συγκεκριμένου, για τον κάθε βαθμό, ποσοστού θα πραγματοποιηθεί με τρόπο ορθό και αντικειμενικό.

«Ναι, αυτό [η ποσόστωση] δε μου φαίνεται- ε- δεν ξέρω αν θα γίνει [ή] όχι, αλλά δεν μου φαίνεται καθόλου άσχημο, όχι γιατί πιστεύω πως- ότι εγώ θα παίρνω πολλά και κάποιος άλλος θα παίρνει λίγα, αυτό θα ήταν πάρα πολύ καλό αν υπήρχε όμως μια δικλείδα ασφαλείας να τηρηθεί ακριβώς όπως πρέπει, τότε θα έβλεπες ότι- ε- είναι πάρα πολλοί δάσκαλοι οι οποίοι δεν δουλεύουνε, τώρα μεταξύ μας, συμβαίνει αυτό. Αν δε δούλευες και δεν πληρωνόσουν το ίδιο καλά, νομίζω ότι θα είχες ένα πολύ καλό κίνητρο να δουλεύεις περισσότερο. Επίσης, όλοι αυτοί οι οποίοι ασχολούνται με τον κακό, πολύ κακό συνδικαλισμό, οι οποίοι δεν είναι ποτέ μέσα στην τάξη, μα ποτέ, δεν είναι ποτέ μέσα στο σχολείο γιατί έχουν πάντα άλλες δουλειές, είναι εκτός, όλοι αυτοί επιτέλους θα καταλάβουν που είναι ο χώρος τους. Αν θες να γίνεις πολιτικός, γίνε πολιτικός, αν θες να γίνεις δάσκαλος, γίνε δάσκαλος, αλλά να πληρώνεσαι σαν δάσκαλος και να είσαι εκτός σχολείου, όχι αυτό δεν το δέχομαι, γιατί έχουν περάσει

τέτοιοι δάσκαλοι και από τα σχολεία μας και από τα παιδιά μας και αναγκαζόμεσταν εμείς να είμαστε δάσκαλοι των άλλων παιδιών το πρωί και το απόγευμα να είμαστε των δικών μας παιδιών γιατί οι δάσκαλοί τους δεν ήταν στο σχολείο, γιατί είχαν άλλες υποχρεώσεις, ναι αυτούς να τους βαθμολογήσεις και μην τους πληρώνεις εν ανάγκη εάν δεν είναι στο σχολείο, θα το κάνεις όμως αυτό; Εκεί ναι, εκεί να το συνδέσεις και να το κάνεις και αυτός που δεν δουλεύει να μην δουλεύει αλλά όχι να μου πεις ότι α εσύ τέλειωσες με τα δύο χρόνια, δεν είμαι σε αυτήν την κατηγορία απλά το αναφέρω γιατί έχω στο μυαλό μου πολλά άτομα που έχουν τελειώσει με τα δύο χρόνια αλλά είναι εξαιρετικοί δάσκαλοι και δεν νιώθω επειδή εγώ πήγα τέσσερα χρόνια επειδή έτσι ήταν οι συνθήκες δηλαδή ότι εγώ έμαθα τα διπλάσια, καμία σχέση, ναι αυτός ο δάσκαλος είναι καλός, δεν πρέπει να τιμωρηθεί επειδή πήγε δύο χρόνια [...] Αν πραγματικά έχεις ένα μαγικό τρόπο και τα κάνεις τελείως αντικειμενικά, όχι αυτός είναι γνωστός μου δεν μπορώ να μην τον ανεβάσω, όχι αυτός είναι συνδικαλιστής και το τονίζω πάρα πολύ αυτό γιατί νομίζω ότι ο συνδικαλισμός έκανε πάρα πολύ κακό όχι μόνο στον τομέα των εκπαιδευτικών γενικά στην Ελλάδα, εννοήθηκε τελείως- ε- διαφορετικά από ό,τι θα έπρεπε να είναι» (Ε. 10)

### **6.3.3. Απόψεις για τη σύνδεση της βαθμολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Είκοσι τρεις (23) εκπαιδευτικοί αναφέρανε ότι η βαθμολογική εξέλιξη των αξιολογούμενων δεν είναι ορθό να συνδέεται με την αξιολόγησή αυτούς. Υποστήριξαν μάλιστα ότι η εν λόγω σύνδεση κρύβει «πονηρές» σκοπιμότητες των κυβερνώντων.

«Δε νομίζω ότι- η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει σχέση με τα οικονομικά, αλλά με το να προλάβει κάποια πράγματα, να μην εκτίθεται ο εκπαιδευτικός στους μαθητές και στην κοινωνία γενικότερα. Τώρα, από εκεί και πέρα τα οικονομικά που πάνε να σου δέσουν, αυτό έχει αυτούς στόχους και αυτούς σκοπούς» (Ε. 32)

«Και εκεί υπάρχει ενδοιασμός για την αξιολόγηση, εντάξει. Εκεί έχω απόλυτη θέση, η αξιολόγηση τουλάχιστον σε αυτήν τη φάση δε θα έπρεπε να έχει σχέση με τη βαθμολογία. Αν μετά από χρόνια αποκτήσουμε μια πολύ καλή παιδεία και είναι μέσα αυτούς η αξιολόγηση δε θα απέκλεια ακόμη και αυτό να το συνδέσω, αλλά αυτό θέλει βάθος χρόνου να το αποδεχτούμε, πολύ μεγάλο βάθος χρόνου, δε μιλάω για δύο-τρια χρόνια. Δε θα το απέκλεια. Να γίνει σύνδεση με το μισθό, αλλά μετά από χρόνια. Ίσως

αυτό να έβγαινε από εμάς αυτούς αυτούς, να κάναμε ένα βήμα παραπάνω, αλλά σε αυτή τη φάση το αποκλείω ξεκάθαρα, δεν είναι σωστό» (Ε. 8)

«Δεν έχω να πάω σε άλλον βαθμό. Είπαμε πρέπει να υπάρχει, όχι με προτεραιότητες. Θέλει βαθιά η Ελλάδα. Αυτούς αξιολογηθούν πρώτα αυτοί που βάζουν αυτούς αυτές αυτούς αξιολογήσεις και μετά. Με μια παροιμία θα κλείσω. Το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι. Αυτούς ψαχτούν λίγο, αυτούς διερευνήσουν το έργο αυτούς, αυτούς ψαχτούν λίγο- αυτό που έκαναν μέχρι τώρα και αν αυτά που βάζουν είναι ανθρωπίνως δυνατά να γίνουν, γιατί καταστρέφουν οικογένειες με αυτά τα μέτρα και αυτούς ψήφισα, μπορείς να βάλεις και το όνομά μου, δεν έχω θέμα» (Ε. 18)

«Η άποψή μου είναι ότι οδήγησε στην παγίδευση των μισθών, πρώτα από όλα, ενώ υπήρχε δηλαδή μια βαθμολογική εξέλιξη με βάση τα χρόνια προυπηρεσίας, τώρα πια δεν είναι αυτό προαπαιτούμενο, η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη έρχεται μέσα από την αξιολόγηση με ποσόστωση, που σημαίνει ότι κάποιιοι περιορίζονται, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να φτάσει κανείς στην ανώτατη δυνατή κλίμακα ακόμα και αν δούλεψε πενήντα χρόνια, αυτό αυτούς ξέρετε σήμερα και ειδικά για αυτούς νεότερους εκπαιδευτικούς είναι σχεδόν απίθανο, γιατί είναι όλοι διορισμένοι σε μεγαλύτερες ηλικίες λόγω αυτούς πολυετούς καθυστέρησης του διορισμού, μόνη εξέλιξη θα είναι το αν πιάσει κανείς το ποσοστό στην αξιολόγηση ή όχι» (Ε. 30)

Δεκαεννιά (19) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η αξιολόγηση, δεδομένου ότι θα πραγματοποιηθεί με τρόπο ορθό και δε έχει κρυμμένες σκοπιμότητες, επιβάλλεται να συνδέεται με την προαγωγή αυτούς εκπαιδευτικού από τον έναν βαθμό στον επόμενο.

«Ναι, γιατί όχι, θα μπορούσε να αξιολογείται, αλλά όχι με την έννοια «Α, σε αυτό το στάδιο πρέπει να απολυθούν τόσοι εκπαιδευτικοί», άρα με αφορμή το ότι για να συμπληρώσω αυτόν τον αριθμό θα πρέπει να βρω κάποιους τρόπους για να αυτούς βγάλω από τη μέση» (Ε. 28)

«Ναι, βεβαίως. Θεωρώ ότι είναι σημαντικό πράγμα η αξιολόγηση. Αυτούς ο οποίος επαινείται για το έργο του θα πρέπει να ανταμείβεται για αυτό, αυτούς που αξιολογείται σωστά. Από την άλλη δεν μπορεί να παραμένει κάποιος καθημαγμένος μισθολογικά επειδή δεν πέρασε την αξιολόγηση, θα πρέπει να προχωρά έστω και με κάποια μικρότερη μορφή ανταμοιβής από τη στιγμή που εννοείται ότι δε θα αποκλείεται, αλλά θα συμμετέχει σε κάποια σεμινάρια και σε κάποιες επιμορφωτικές διαδικασίες» (Ε. 25)

*«Αυτούς λέω, καθημερινά αξιολογούμαστε, πρέπει να αξιολογούμαστε. Βλέπω δικαιώματα δηλαδή χωρίς υποχρεώσεις. Πού είναι η διαφορά αυτούς εκπαιδευτικού στο ιδιωτικό σχολείο και ποια είναι η διαφορά αυτούς εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο; Καθημερινά πρέπει να αξιολογούμαστε και γιατί όχι, ως ένα βαθμό, η προσφορά, το μέγεθος των σπουδών, η συνέπεια, αυτά είναι πράγματα που πρέπει να αμείβονται» (Ε. 7)*

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν σύμφωνοι με την ύπαρξη αυτούς ποσόστωσης, ήταν σύμφωνοι και με τη σύνδεση αυτούς βαθμολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με αυτούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν άκρως αντίθετοι με την ύπαρξη ποσόστωσης, είκοσι τρεις (23) από αυτούς ήταν αντίθετοι και με τη σύνδεση αυτούς αξιολόγησης με τη μετάβαση των εκπαιδευτικών στον επόμενο βαθμό και δεκατέσσερις (14) από αυτούς ήταν σύμφωνοι με την εν λόγω σύνδεση με την προϋπόθεση ότι η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με τρόπο ορθό.

## 7. Συζήτηση

### 7.1. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν ενημερωμένοι κατά τη συντριπτική πλειοψηφία τους για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δεν ήταν αντίθετοι με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και αυτό διότι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η εν λόγω διαδικασία δύναται να διαδραματίσει ρόλο διόλου ευκαταφρόνητο στη βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ωστόσο, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν ορισμένοι ενδοιασμοί αναφορικά με τον πραγματικό σκοπό και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ναι μεν αναγνώριζαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ωστόσο υποστήριζαν ότι την παρούσα χρονική στιγμή η εφαρμογή της δε δύναται να αποφέρει καρπούς εφόσον δεν μπορεί να υπάρξει η αναγκαία χρηματοδότηση για τη βελτίωση των ελλείψεων που τυχόν εντοπίζουν και ίσως κρύβει άλλου είδους σκοπιμότητες των κυβερνώντων (χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, διαθεσιμότητα, βαθμολογική και μισθολογική καθήλωση, απολύσεις). Γι' αυτό και οι περισσότερες σχολικές μονάδες, αν και προχώρησαν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δέχτηκαν να συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση δίχως πραγματικά να το επιθυμούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η βαθμίδα της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την άποψή τους αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνώριζαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας εκφράζοντας όμως ορισμένους ενδοιασμούς αναφορικά με την εφαρμογή της τη δεδομένη χρονική στιγμή. Ωστόσο, ο αριθμός των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υποστήριζαν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της εν λόγω διαδικασίας ήταν μεγαλύτερος από αυτόν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να έχουν λιγότερο απορριπτική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ούτε η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκε ο κάθε εκπαιδευτικός (20-30, 30-40, 40-50, 50-60) φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την άποψη του όσον αφορά την αυτοαξιο-

λόγηση της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιακών ομάδων αναγνώριζαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης εκφράζοντας ορισμένους ενδοιασμούς αναφορικά με την εφαρμογή της τη δεδομένη χρονική στιγμή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 50-60 φάνηκε να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην εν λόγω διαδικασία.

Η ύπαρξη επιπρόσθετων σπουδών φάνηκε να επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές ναι μεν αναγνώριζαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, ωστόσο εξέφραζαν ορισμένους ενδοιασμούς όσον αφορά την εφαρμογή της τη δεδομένη χρονική στιγμή σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν πραγματοποιήσει πρόσθετες σπουδές.

## **7.2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι συζητούν μεταξύ τους για το εν λόγω θέμα, δίχως να διστάζουν να φανερώνουν τη θέση τους στους συναδέλφους τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν ενημερωμένοι για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ναι μεν γνώριζαν ορισμένες πληροφορίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν ενδιαφέρθηκαν να αναζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες διότι, όπως ανέφεραν, αυτό που τους απασχολούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή ήταν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν και όχι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την οποία δεν γνωρίζουν τι μέλλει γενέσθαι. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ αναμένονταν οι εκπαιδευτικοί να έχουν γνώση του αριθμού του Προεδρικού Διατάγματος στο οποίο γίνεται λόγος για την επικείμενη αξιολόγησή τους, η συντριπτική πλειονότητα δεν είχε συγκρατήσει τον εν λόγω αριθμό.

Η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση τους, δε φάνηκε να είναι απορριπτική. Αξίζει να σημειωθεί ότι με τα ευρήματα περί αναγκαιότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμφωνούν και τα ευρήματα των ερευνών των Μιχαλόπουλου (2013), Μπέλεση (2012), Ζουγανέλη, Καφετζοπούλου, Σοφού και Τσάφου (2002). Από τα ευρήματα της έρευνας έγινε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν σύμ-



φωνοί με την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου τους δεδομένου ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα έχει χαρακτήρα ανατροφοδοτικό- βελτιωτικό και σε καμία των περιπτώσεων τελικό- ελεγκτικό, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των Χαλκιοπούλου (2012), Γκέκα (2011), Καπαχτσή (2007), Πολύζου (2007), Κασιμάτη και Γιάλαμα (2003), Κρέκη (2012), Ανδρεαδάκη (?). Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι ο χαρακτήρας της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κάθε άλλο παρά ανατροφοδοτικός- βελτιωτικός πρόκειται να είναι και ότι ο τελικός- ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης θα αποτελέσει την αιτία διατάραξης των καλού κλίματος που χαρακτηρίζει τόσο τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Μάλιστα, πολλοί εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά έναν «ύπουλο» τρόπο για τη μετάβαση από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η απομάκρυνση συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών από το έργο τους. Γι' αυτό λοιπόν οι προτάσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επικεντρώνονταν στα ακόλουθα: η επικείμενη αξιολόγηση να μην έχει ως απόρροια τη χειραγώγηση τους, τη βαθμολογική και μισθολογική τους καθήλωση, τη διαθεσιμότητα, της απολύσεις. Μάλιστα, το γεγονός ότι η επικείμενη αξιολόγηση κρύβει απώτερες σκοπιμότητες των κυβερνώντων, είχε ως απόρροια την εδραίωση της άποψης ότι το δικαίωμα ένστασης που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους δεν είναι ορθό, δε θα έχει κανένα απολύτως αποτέλεσμα, διότι στόχος των κυβερνώντων είναι η απομάκρυνση συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών εξαιτίας της κατάστασης στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Όσον αφορά τους φορείς της αξιολόγησης (διευθυντής της σχολικής μονάδας και σχολικός σύμβουλος) που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι σύμφωνοι με τον έναν από τους δύο αξιολογητές, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, και αυτό διότι το συγκεκριμένο άτομο, εν αντιθέσει με τον σχολικό σύμβουλο, βρίσκεται σε καθημερινή επαφή μαζί τους. Συνεπώς, εάν και ο σχολικός σύμβουλος βρισκόταν, αν όχι σε καθημερινή, έστω σε συχνή αλληλεξάρτηση με τους εκπαιδευτικούς η στάση τους δεν θα ήταν αντίθετη στον αξιολογικό του ρόλο. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ήταν σύμφωνοι και με τους δύο φορείς αξιολόγησης και αυτό διότι όπως υποστήριζαν οι ίδιοι αυτό που έχει σημασία δεν είναι η καθημερινή τριβή των αξιολογητών με τους αξιολο-

γούμενους, αλλά η κατοχή από μέρους των αξιολογητών γνώσεων, διδακτικής εμπειρίας αλλά και η αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης και η γνώση των ιδιαιτεροτήτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας και της εκάστοτε σχολικής τάξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αντίθετοι με την αξιολογική περίοδο που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι δε συμφωνούν με το γεγονός ότι η αξιολόγηση του έργου τους θα πραγματοποιείται μία φορά (τουλάχιστον) κάθε δύο χρόνια από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και μία φορά (τουλάχιστον) κάθε τρία χρόνια από τον σχολικό σύμβουλο. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι η διαφωνία τους δεν έγκειται τόσο στην εν λόγω περιοδικότητα της αξιολόγησης, αλλά στο ότι η αξιολόγησή τους και ενδεχομένως και η βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη θα στηρίζονται σε μία μόνο κρίση των αξιολογητών. Συνεπώς, γίνεται ξανά εμφανής η επιθυμία της συχνούς επαφής των αξιολογούμενων με τους αξιολογητές τους. Φάνηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν η αξιολόγησή τους να πραγματοποιείται κατόπιν προειδοποίησης. Εμφανής φάνηκε να είναι επίσης και η επιθυμία από μέρους των εκπαιδευτικών της ύπαρξης συγκεκριμένων κριτηρίων στα οποία θα στηρίζεται η αξιολόγησή τους διότι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η ύπαρξη κριτηρίων δύναται να διαδραματίσει ρόλο διόλου ευκαταφρόνητο στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης του έργου τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν σύμφωνοι με την ιδέα της επιμόρφωσης αρκεί να προηγείται της αξιολόγησης και να έχει χαρακτήρα ουσιαστικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν οι εκπαιδευτικοί καθώς επίσης και η ύπαρξη πρόσθετων σπουδών δε φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Τα εν λόγω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά των ερευνών των Καπαχτού (2007) και Μπέλεση (2012) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Ούτε η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την άποψή τους για την αξιολόγηση και αυτό διότι με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς της ηλικιακής ομάδας 50-60, οι οποίοι είχαν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, γεγονός που είναι σύμφωνο με τα ευρήματα της έρευνας του Γκέκα (2011), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κάθε ηλικιακής ομάδας ήταν σύμφωνοι με την ύπαρξη ενός

συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γενικότερα, αλλά εξέφραζαν την αντίθεσή τους στην εφαρμογή της αξιολόγησης τη δεδομένη χρονική στιγμή.

### **7.3. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών**

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το εν λόγω βαθμολόγιο-μισθολόγιο είναι ενιαίο μόνο κατά τύπον, γεγονός που κάνει εμφανή την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι το κράτος τους αδικεί όσον αφορά τις απολαβές τους σε σχέση με άλλους επαγγελματίες. Άκρως αρνητική βρέθηκε να είναι η στάση τους αναφορικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών οι οποίοι θα έχουν το προνόμιο της βαθμολογικής, συνεπώς και της μισθολογικής, εξέλιξης. Αρνητική ήταν η στάση τους και για τη σύνδεση της αξιολόγησης του έργου τους με τη βαθμολογική τους εξέλιξη, υποστηρίζοντας ότι η εν λόγω σύνδεση κάνει εμφανείς τις απώτερες σκοπιμότητες της εισαγωγής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν είναι άλλες από τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους καθήλωση, τη διαθεσιμότητα, την απομάκρυνση συγκεκριμένου αριθμού εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν καθώς επίσης και η ύπαρξη πρόσθετων σπουδών δε φάνηκαν να επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βαθμολογική και τη μισθολογική τους εξέλιξη.

### **7.4. Γενικότερες διαπιστώσεις**

Από τα ευρήματα της έρευνας έγινε εμφανές το γεγονός ότι η στάση των εκπαιδευτικών τόσο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν διόλου αρνητική. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επιβάλλεται να αξιολογούν το έργο που παράγεται εντός της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν έτσι ώστε να εντοπίζονται τόσο τα δυνατά της σημεία της όσο και οι αδυναμίες της προκειμένου να λαμβάνονται δράσεις για την εξάλειψή τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ορθό και το γεγονός να αξιολογούνται οι ίδιοι έτσι ώστε να υπάρξει βελτίωση της ποιότητας του έργου τους. Μάλιστα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν την ύπαρξη συχνής επαφής των αξιολογούμενων με τους αξιολογητές τους. Ειδικότερα, κάνανε λόγο για αξιολογητές που θα έρχονται σε καθημερινή επαφή με

τους εκπαιδευτικούς, που θα γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής μονάδας και της εκάστοτε σχολικής τάξης, για αξιολογητές οι οποίοι θα είναι δίπλα τους κάθε φορά που χρειάζονται τη συμβουλή τους. Ωστόσο, η κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια είχε ως αποτέλεσμα την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών τόσο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τη δεδομένη χρονική στιγμή, διότι, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, ο σκοπός της εφαρμογής τους δεν είναι η βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται εντός της σχολικής μονάδας, αλλά η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, η βαθμολογική και μισθολογική τους καθήλωση, η διαθεσιμότητα και οι απολύσεις. Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνιστά «ύπουλο» τρόπο για την ομαλή μετάβαση στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και έπειτα στην απομάκρυνση εκπαιδευτικών από έργο τους. Την πεποίθηση των εκπαιδευτικών περί απώτερων σκοπών των κυβερνώντων, φάνηκε να ενισχύει η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη συγκεκριμένου μόνο ποσοστού εκπαιδευτικών, γεγονός που αιτιολογεί την άκρως αντίθετη στάση τους αναφορικά με το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι ενημερωμένοι τόσο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη (εντοπίστηκε βέβαια διαφορά ως προς τον βαθμό ενημέρωσης). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και για το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο και αυτό διότι τους αγγίζουν περισσότερο από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το μέλλον της οποίας είναι ακόμα άγνωστο. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επρόκειτο να συνταξιοδοτηθούν, ναι μεν ήταν ενημερωμένοι για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο, ωστόσο δεν είχαν πλήρη ενημέρωση, διότι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, όλα αυτά δεν τους αγγίζουν από τη στιγμή που η εκπαιδευτική τους καριέρα οδεύει προς τη δύση της. Εξάιρεση αποτέλεσε μία εκπαιδευτικός, η οποία επρόκειτο να συνταξιοδοτηθεί, αλλά είχε πλήρη ενημέρωση και έντονο ενδιαφέρον και για τις τρεις νομοθετικές ρυθμίσεις που πραγματεύονταν η εν λόγω έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν σε συνδικαλιστικές οργανώσεις ήταν ενημερωμένοι για κάθε λεπτομέρεια των εν λόγω νομοθετικών ρυθμίσεων και είχαν απόλυτη στάση όσον αφορά το σκοπό της αυτοαξιολόγησης

σης της σχολικής μονάδας, τη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του νέο βαθμολογίου- μισθολογίου. Πιο συγκεκριμένα, πίστευαν ότι σκοπός όλων των παραπάνω δεν είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και οι μαζικές απολύσεις.

Ενδιαφέρον έγκειται στο εξής: πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκαν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες ανέφεραν ότι ναι μεν το μέλλον τις καριέρας τους συνιστά έντονο αντικείμενο προβληματισμού για τους ίδιους, ωστόσο αυτό που τους απασχολεί περισσότερο είναι το μέλλον των νεότερων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους λυπεί πολύ το γεγονός ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους θα αντιμετωπίζουν άθλιες εργασιακές συνθήκες λόγω των εχθρικών σχέσεων που θα επικρατούν μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας του ότι συγκεκριμένο μόνο ποσοστό εκπαιδευτικών θα έχει βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, αλλά και άσχημες συνθήκες διαβίωσης εξαιτίας και του εξαιρετικά χαμηλού τους μισθού αλλά και του συνεχούς άγχους που θα χαρακτηρίζει την καθημερινότητά τους, δεδομένου ότι θα ζουν με τον φόβο της απόλυσης. Ωστόσο, εξέφραζαν θετικότερη στάση όσον αφορά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικούς.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο περί ασαφών σημείων των νομοθετικών ρυθμίσεων. Ειδικότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δε γίνεται ξεκάθαρο το κατά πόσον η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνιστά μια διαδικασία υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι θολά σημεία ενέχονται και στο νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο. Ειδικότερα, υποστήριξαν ότι στο εν λόγω θεσμικό πλαίσιο ναι μεν αναφέρεται το συγκεκριμένο ποσοστό εκπαιδευτικών που θα έχει βαθμολογική, συνεπώς και μισθολογική εξέλιξη, ωστόσο δεν γίνεται ξεκάθαρος ο πληθυσμός στον οποίο αναφέρονται τα εν λόγω ποσοστά: αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών της Ελλάδας, αφορούν τους εκπαιδευτικούς κάθε περιφέρειας, κάθε πόλης, κάθε σχολικής μονάδας ή κάθε ειδικότητας; Αξίζει να επισημανθεί ότι ενώ στη σχετική θεσμική ρύθμιση αναφέρεται ότι από τον βαθμό Β στον βαθμό Α θα προάγεται μόνο το 30% των εκπαιδευτικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας οι οποίοι κάνανε λόγο για τη συγκεκριμένη βαθμολογική μετάβαση, αναφέρανε αντί του εν λόγω ποσοστού, το ποσοστό 15%.

Από ορισμένους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε επίσης το γεγονός ότι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος δε δύναται να επιτευχθεί ούτε με την αυτο-

αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ούτε με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, επιτακτική καθίσταται η ανάγκη ριζικών αλλαγών, η ανάγκη μιας εκ νέου διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, αναφέρθηκε ότι η αξιολόγηση επιβάλλεται να ξεκινήσει από πάνω προς τα κάτω και όχι από κάτω προς τα επάνω.

## Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, (χ.χ.) Ν. *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Προσπελάστηκε στις 1/4/2014 από: [www.rhodes.aegean.gr/ltee/metaptyx/.../Ανδρεαδάκης-%20ΕΡΕΥΝΑ.ppt](http://www.rhodes.aegean.gr/ltee/metaptyx/.../Ανδρεαδάκης-%20ΕΡΕΥΝΑ.ppt)

Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Προσπελάστηκε στις 2/4/2014 από [www.pi-schools.gr/download/programs/.../ax.../s\\_391\\_436.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/.../ax.../s_391_436.pdf)

Ιωαννίδου, Σ.,Χ. (2006). *Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πειραιά, μεταπτυχιακή εργασία, Πειραιάς

Καπαχτοσί, Β. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δ/θμιας εκπαίδευσης στον Ν. Θεσσαλονίκης*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Κασσιμάτη, Α. & Γιαλαμάς Β. (2003) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Προσπελάστηκε στις 1/4/2014 από <http://www.math.noa.gr/me/cog2/papers/Kasimat.pdf>

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα στο: Ν.Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.) *Εκπαίδευση- Κοινωνία & Πολιτική- Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*, Πεδίο, Αθήνα, σελ. 535-565

Κ.Ε.Ε. & Ι.Ε.Π. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2012). «Νέο Βαθμολόγιο- Μισθολόγιο- Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών», Αθήνα

Κρέκης, Δ. (2012). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας*. Προσπελάστηκε στις 1/4/2014 από: [http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/31\\_Krekis.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf)

Μήλα, Δ. (2008). *Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974. Η περίπτωση των Α' & Β' Περιφερειών του Νομού Αχαΐας*, μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα

Μιχαλόπουλος, Γ. (2013). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Μπέλεσης, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων α/βαθμιας εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Μπλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας- Ουγγαρίας-Σουηδίας στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Πατρών, μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα

Ν. 4024/ 2011 *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο-βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015*

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση –Με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Γρηγόρη, Αθήνα

Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Π.Δ. 152/2013 *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

Ρέππα, Α.-Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών-Από τη θεωρία στην πράξη*. Έλλην, Αθήνα, σελ. 39-60

Ρούσσου, Μ. (2012). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική νομοθεσία (1997-2010). Μια προσπάθεια κωδικοποίησης και αποτύπωσης*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος

Σαραφίδου, Γ.- Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων- Η Εμπειρική Έρευνα*. Gutenberg, Αθήνα

Στάμος, Γ. (2004). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Κοινωνικός Έλεγχος*, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., πτυχιακή εργασία, Αθήνα

Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Chaniotakis, N. (2011). Educational Evaluation in Greece. In Aleksandra Pejatovic (Ed.) *14<sup>th</sup> International Conference- Evaluation in education in the Balkan countries*,



University of Belgrade Faculty of Philosophy Institute for Pedagogy and Andragogy,  
Belgrade, p. 23-29

Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*,  
(μτφρ. Κυρανάκης, Σ. , Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπού-  
λου, Μ.) Μεταίχμιο, Αθήνα

## Παράρτημα

### Ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης

1. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε: 20-30, 30-40, 40-50 ή 50-60;
2. Πόσα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σας;
3. Είστε μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια ή ωρομίσθιος/α;
4. Όσον αφορά τις βασικές σπουδές έχετε τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία, κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή κάποιο άλλο τμήμα ΑΕΙ;
5. Έχετε κάνει πρόσθετες σπουδές;
6. Είστε ενημερωμένος/η για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
7. Από πού ενημερωθήκατε για αυτήν;
8. Ποια ήταν η εμπειρία σας;
9. Θεωρείτε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγκαία; Γιατί;
10. Για ποιόν λόγο πιστεύετε ότι ζητήθηκε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;
11. Έχετε ακούσει για το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152 ;
12. Από πού ενημερωθήκατε για αυτό;
13. Αποτελεί θέμα συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών ;
14. Εσείς, το συζητάτε με συναδέλφους σας ή προτιμάτε να μην φανερώνετε τη θέση σας ( υπέρ ή κατά της αξιολόγησης);
15. Τι ακριβώς γνωρίζετε για αυτό; ( π.χ. Γνωρίζετε από ποιον, με ποια κριτήρια και κάθε πότε αξιολογείστε; Γνωρίζετε ποια είναι η διαδικασία της αξιολόγησης;) Ποιά είναι η άποψή σας;
16. Στο Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152 αναφέρεται ότι 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 ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας». Ποια είναι η άποψή σας;
17. Το γεγονός ότι υπάρχουν κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείστε θεωρείτε ότι συμβάλλει στην αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησής σας;
18. Γνωρίζετε ότι έχετε δικαίωμα ένστασης; Ποιά είναι η άποψή σας γι' αυτό;
19. Θεωρείτε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκαία;
20. Πείτε μου τρεις λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη φράση «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών».
21. Υπάρχει κάτι που σας φοβίζει; Αν ναι, τι είναι αυτό;
22. Η επικείμενη αξιολόγηση (των εκπαιδευτικών) έχει αλλάξει τη συμπεριφορά σας; Αν ναι, με ποιόν τρόπο; ( π.χ. παρακολουθείτε σεμινάρια, αναλαμβάνετε εκπαιδευτικά προγράμματα, κ.λπ. σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι κάνατε στο παρελθόν; )
23. Ποιές είναι οι προτάσεις σας για την αξιολόγηση;
24. Έχετε ακούσει για το νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο; Αν ναι, τι ακριβώς γνωρίζετε γι' αυτό;
25. Από πού ενημερωθήκατε;
26. Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτό;
27. Γνωρίζετε ότι μια από τις προϋποθέσεις για τη βαθμολογική ( και συνεπώς και τη μισθολογική) σας εξέλιξη είναι το αποτέλεσμα της αξιολόγησής σας; Ποιά είναι η γνώμη σας γι' αυτό;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121568

