ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αξιολογητής: Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Άρτας»

Κάλλια Ευσταθία

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων: **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος - Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων**

Συνεπιβλέποντες: **Εμβαλωτής Αναστάσιος - Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων**

Μπάκας Θωμάς - Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως αξιολογητής: Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Άρτας»

Κάλλια Ευσταθία

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων: **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος - Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων**

Συνεπιβλέποντες: **Εμβαλωτής Αναστάσιος - Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων**

Μπάκας Θωμάς - Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας, για την ουσιαστική καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της παρούσας εργασίας, για τη συνέπειά του και κυρίως για τη βοήθειά του να κατανοήσω την επιστημονική διάσταση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Επίσης, ευχαριστώ τον καθηγητή Αναστάσιο Εμβαλωτή για τη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, καθώς επίσης, και τον καθηγητή Θωμά Μπάκα για τις πολύτιμες συμβουλές του και την ενίσχυση που μου παρείχε.

Ευχαριστώ τον διδάκτορα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Βασίλη Μουλιανίτη, συνταξιούχο πια δάσκαλο, για την ανταπόκρισή του στις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αναζητήσεις μου και τα νέα μονοπάτια σκέψης που μου δίδαξε.

Ευχαριστώ την αδερφή μου και συνάδελφο Βασιλική Κάλλια για την ηθική στήριξη που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, την κόρη μου και συνάδελφο Πάολα Κάλλια-Σπέντζα για τις οξυδερκείς παρατηρήσεις της, καθώς επίσης τη φίλη και συνάδελφο Φωτεινή Λισγάρα γιατί χωρίς το χιούμορ της και την επιμονή της θα ήταν δύσκολη η επίδοση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, αλλά όχι τελευταίους, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας του Νομού Άρτας, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μου να συμμετάσχουν στην έρευνα, γιατί χωρίς τη βοήθειά τους δε θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του ερευνητικού τμήματος της εργασίας αυτής. Ευχαριστώ επίσης και όσους αρνήθηκαν γιατί και αυτοί με τον τρόπο τους μου έδωσαν σημαντικές πληροφορίες.

Πίνακας Περιεχομένων

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΕ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

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

Δ.Ε. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ο.Ε. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας

Δ.Ο.Π. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Ε.Α.Ε Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ε.Α.Ε.Ε. Επιτροπή Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

Ε.Α.Σ.Μ. Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

ΕΣΥΠ Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας

Ι.Ε.Π Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Ε. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Ο.Λ.Μ.Ε. Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

Π.Δ. Προεδρικό Διάταγμα

Π.Ε Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Π.Ι Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΟΑ Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης

Σ.Μ.Α. Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

Υ.Α. Υπουργική Απόφαση

Υ.ΠΑΙ.Θ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού

ΥΠ.Ε.Π.Θ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων του Ν. Άρτας, σχετικά με τον διευθυντή του σχολείου ως φορέα της διοικητικής τους αξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο στο τέλος του σχολικού έτους 2013-2014, μετά την έκδοση του Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και πριν αρχίσει ουσιαστικά η διαδικασία της αξιολόγησης. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος. Στο πρώτο –θεωρητικό- μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου. Γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς επίσης και μια αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με βάση το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5/11/2013. Τέλος γίνεται αναφορά στον διευθυντή και στις διαστάσεις του ρόλου του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος - εμπειρικό μέρος -περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά ευρήματα και τη διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων και προτάσεων. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας οι δάσκαλοι δείχνουν, υπό προϋποθέσεις, θετική στάση στην αξιολόγηση γενικά. Ζητούν να διασφαλιστεί η κατάρτιση και η άμεση σχέση των αξιολογητών με την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και να εφαρμοστούν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης. Την ίδια θετική στάση δείχνουν οι δάσκαλοι και στη διοικητική τους αξιολόγηση από τον διευθυντή, αρκεί να μην υπάρχουν κυρώσεις αλλά μόνο επιμόρφωση. Είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σχετικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, νιώθουν ανασφαλείς για το εργασιακό τους μέλλον και ψυχολογικά πιεσμένοι.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, διοικητική αξιολόγηση, διευθυντής, δάσκαλος

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Meinung des Grundschullehrerkollegiums der Präfektur Arta in Bezug auf den Schuldirektor als Träger deren Verwaltungsevaluation zu untersuchen. Die Untersuchung erfolgte Ende des Schuljahres 2013-2014 durch den Einsatz eines anonymen schriftlichen Fragebogens, nach der Veröffentlichung der Präsidialverordnung 152/2013 «Evaluation der Lehrer in der Primar- und Sekundarstufe», und bevor der eigentliche Prozess der Evaluation begann. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen: dem theoretischen und dem empirischen Teil. Im ersten-theoretischen Teil wird der theoretische Rahmen der Bildungsevaluation und Bildungsarbeit behandelt. Anschließend sind noch ein kurzer historischer Rückblick auf die Pädagogen-Evaluation im griechischen Bildungssystem sowie auch ein Verweis auf die Pädagogen-Evaluierung, die auf der Präsidialverordnung 152, Amtsblatt 240/5/11/2013 beruht, zu finden. Abschließend wird auf den/die Direktor/in und die Ausprägungen seiner/ ihrer Rolle in der Grundschulbildung eingegangen. Im zweiten-empirischen Teil werden die Methodologie der Untersuchung, die Untersuchungsbefunde sowie die Formulierung der einschlägigen Schlussfolgerungen und Vorschläge geschildert. Laut den Untersuchungsergebnissen ist festzustellen, dass die Lehrer/innen unter bestimmten Voraussetzungen eine positive Einstellung der Evaluation gegenüber zeigen. Für erforderlich halten sie die Gewährleistung der Ausbildung sowie den direkten Bezug der Gutachter zum Bildungsprozess und den Einsatz der wissenschaftlichen Bewertungskriterien. Positiv eingestellt sind ebenso die Grundschullehrer/innen der Verwaltungsevaluierung seitens des Schuldirektors gegenüber, solange sie nur mit Weiterbildung und nicht mit Sanktionen verbunden ist. Besonders skeptisch sind sie der Objektivität der Evaluierung gegenüber, sie sehen ihre berufliche Zukunft düster, was sie verunsichert und unter psychologischen Druck setzt.

Stichwörter: Bildungsevaluation, Bewertung der Bildungsprojekts, Evaluation des Lehrers, administrative Evaluierung, Direktor/in, Lehrer/in.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. «*Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποτελεί μια απλή κριτική ή να ακολουθεί τη μεθοδολογικά τυπική διαδικασία της αποτίμησης-έκβασης του αποτελέσματος*»[1]. Στις σύγχρονες κοινωνίες η αξιολόγηση προκύπτει ως καθολική απαίτηση για όλες τις πτυχές και τις δραστηριότητες τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση πρέπει, από άποψη παιδαγωγική και μεθοδολογική, να στοχεύει στην ενισχυτική και ανατροφοδοτική της λειτουργία και να είναι αποδυναμωμένη από την ελεγκτική της διάσταση, χωρίς όμως να παραβλέπουμε και την υποχρέωση απόδοσης λόγου στην κοινωνία για το παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της προσπάθειας για μια καλύτερη παιδεία. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων πρακτικών, του αναλυτικού προγράμματος, των διδακτικών βιβλίων, της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, την αξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή, και γενικότερα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του[2].

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο βασική αρχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, έμψυχων και άψυχων, στο πλαίσιο λειτουργίας του «όλου». «*Αν δεν αξιολογούνται όλοι οι συντελεστές και όλοι οι παράγοντες, τότε λειτουργεί αυτόματα η αρχή μετατόπισης αιτιών και ευθυνών. Σύμφωνα με αυτή, κάθε συντελεστής που αξιολογείται «μετατοπίζει την αιτία της δικής του ανεπάρκειας, συνεπώς αποσείει και την ευθύνη σε εκείνους τους συντελεστές ή παράγοντες που δεν αξιολογούνται. Έτσι εξανεμίζεται η όποια χρησιμότητα από την αξιολόγηση των όποιων συντελεστών αξιολογούνται*»[3].

---

[1] Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2007, σελ. 13.

[2] Κωνσταντίνου, Χ. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. στο *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα 2008.

[3] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 297.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί σαφώς ένα επιστημονικό πεδίο, αλλά ταυτόχρονα έχει και κοινωνικοπολιτική διάσταση. Είναι ένα περίπλοκο θέμα με πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις και ποικίλες προεκτάσεις, Είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας μας παραμένοντας επίκαιρο για πολλές δεκαετίες και έχει φέρει σε πολλές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς σε αντιπαράθεση με το Υπουργείο Παιδείας.

Το παρελθόν της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, το οποίο ήταν άμεσα συνδεδεμένο με τον έλεγχο και την καταστολή (επιθεωρητισμός), η έλλειψη συστηματικής έρευνας για την εφαρμογή της καθώς και η μη εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερόμενων την καθιστούν πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Η εκπαίδευση είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της οργανωμένης κοινωνίας, αντανακλά αυτή ως δημιούργημά της και κατά συνέπεια εξαρτάται άμεσα από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την πολιτεία.

Στο πλαίσιο αυτό και στη λογική ότι σημαντικότερος όλων των συντελεστών είναι ο ανθρώπινος παράγοντας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων και νομοθετημάτων.

Η καταγραφή των απόψεων, των φόβων, αλλά και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, η συνεργασία και η συμμετοχή των ίδιων στον σχεδιασμό του όποιου συστήματος αξιολόγησης είναι κάποιες από τις προϋποθέσεις για την επιτυχία του εγχειρήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των δασκάλων του Ν. Άρτας για τον διευθυντή ως αξιολογητή τους και για τις διαστάσεις του νέου ρόλου του στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Είναι σημαντικό, κατά την άποψή μας, να καταγράφεται και να ακούγεται η γνώμη των δασκάλων γιατί είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι και χωρίς τη συνεργασία τους είναι υπό αμφισβήτηση η επιτυχής έκβαση οποιασδήποτε αλλαγής.

Η παρούσα εργασία είναι διαρθρωμένη σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος, το οποίο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος με αναφορά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και στο δεύτερο μέρος, το οποίο περιλαμβάνει επίσης τρία κεφάλαια, όπου ανιχνεύουμε εμπειρικά τις στάσεις των δασκάλων της περιοχής του Ν. Άρτας αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγησή τους από τον διευθυντή.

Αναλυτικότερα :

Στο πρώτο κεφάλαιο διερευνούμε/αποσαφηνίζουμε τους όρους που έχουν σχέση με το θέμα μας και οι οποίοι είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό έργο και παρουσιάζονται οι μορφές, οι φορείς, τα αντικείμενα και οι αρχές, τα κριτήρια, τα μοντέλα καθώς επίσης η αναγκαιότητα και ο σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρούμε να θέσουμε τους άξονες του θεωρητικού μας σχήματος με βάση τους οποίους προσεγγίζεται και αναλύεται η επιθεώρηση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να ανιχνεύσουμε όσο γίνεται σαφέστερα τόσο την ιστορική διάσταση της αξιολόγησης όσο και τη σημερινή πραγματικότητα. Επίσης αναφερόμαστε στους φορείς και στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με βάση το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5/11/2013[4].

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική προσέγγιση των όρων διοίκηση και ηγεσία, αναφορά στον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή του σχολείου καθώς επίσης και μια ιστορική αναδρομή στο θεσμό. Τέλος γίνεται αναφορά στον σημερινό διευθυντή στα καθήκοντά του και στις αρμοδιότητές του αλλά και στον νέο του ρόλο ως αξιολογητής και ως αξιολογούμενος.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα αφού διατυπωθεί το ερευνητικό πρόβλημα, ο ερευνητικός σκοπός και οι στόχοι και τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία,, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και ορίζεται το δείγμα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Αρχικά γίνεται η ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος και ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων του Β΄ και Γ΄ μέρους του ερωτηματολογίου.

Στο έκτο κεφάλαιο κλείνουμε τη μελέτη με συζήτηση των ευρημάτων και κάποιες ενδεικτικές προτάσεις.

[4] Παράρτημα 1

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ενέχει τη διαδικασία της αξιολόγησης. Της αξιολόγησης όχι μόνο με τον επιστημονικό όρο, αλλά και από τη σκοπιά της άτυπης καθημερινής επιλογής, της διατύπωσης ενός σχολίου ή μιας άποψης. Οι αξιολογήσεις αυτές γίνονται με απλοϊκό τρόπο, χωρίς σύστημα, αυθόρμητα και αυθαίρετα, χωρίς να διασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας.

«Η αξιολόγηση ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός - προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του»[5].

Υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου είναι αναμφισβήτητη. Η μορφή, η οργάνωση, το περιεχόμενο, το προσωπικό, η κουλτούρα, οι διδακτικές πρακτικές, τα αποτελέσματά του και τα μέσα που χρησιμοποιεί, αποτελούν αντικείμενα προς αξιολόγηση[6].

Η έννοια της αξιολόγησης εμφανίζεται - τουλάχιστον στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία - τις τρεις τελευταίες δεκαετίες και φαίνεται ότι κυριαρχεί σταδιακά, αντικαθιστώντας τις έννοιες της επιθεώρησης και του ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Φαντάζει δε σήμερα ως μια απαραίτητη και αδήριτη ανάγκη, περίπου ως "φυσική" διαδικασία, αυτονόητη και ευεργετική για όλη την κοινωνία, αφού οι πάντες σχεδόν αποδέχονται την αναγκαιότητά της με τα γνωστά -και εν πολλοίς απλοϊκά- επιχειρήματα ότι σήμερα οι πάντες αξιολογούνται (ο μανάβης, ο χασάπης, ο περιπτεράς) γιατί όχι και ο εκπαιδευτικός;

---

[5] Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2007, σελ. 13.

[6] Σολομών, Ι. *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1999, σελ. 9.

Η αξιολόγηση με την επιστημονική έννοια, ως αυτοτελής επιστημονική περιοχή, οφείλει να γίνεται με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους.

«Στη χώρα μας το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση αναπτύχθηκε πρόσφατα (...) Σίγουρα όμως η αξιολόγηση, παρ' ότι δανείζεται θεωρία και μεθοδολογία από διάφορες επιστήμες, τόσο κοινωνικές όσο και θετικές, ήδη συνιστά μια ευδιάκριτη, σαφώς οριοθετημένη και ξεχωριστή επιστημονική περιοχή» [7].

Τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση προκαλεί πολλές συζητήσεις, αντιδράσεις και εντάσεις. Ως διαδικασία αποσκοπεί στον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή και μέρους αυτού, όπως ένα μάθημα, μια διδακτική μέθοδος ή της επίδοσης των μαθητών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση[8] επιτυγχάνεται μέσω συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, και στη χώρα μας -έως τώρα- κάθε μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιοριζόταν στην αξιολόγηση του μαθητή παραβλέποντας τους υπόλοιπους τομείς/φορείς της εκπαίδευσης.

Πρόσφατα ξεκίνησε η προσπάθεια για μια διαφορετική εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία, κατά την άποψή μας, περιορίζεται και πάλι σε μέρη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας παραβλέποντας ότι η εκπαίδευση είναι ένα σύνολο όπου το κάθε τμήμα της έχει άμεση σχέση με τα υπόλοιπα.

1.1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου αξιολόγηση δεν είναι ιδιαίτερα εύκολος γιατί, όπως αναφέρει και ο Δημητρόπουλος[9], δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Αυτό βέβαια είναι φυσικό για κάθε νέο όρο και μάλιστα όταν αυτός έχει σχέση με μια νέα επιστημονική περιοχή. Εκτός αυτού όμως, υπάρχει σύγχυση στην ελληνική βιβλιογραφία στη χρήση των όρων που έχουν σχέση με την αξιολόγηση, πρώτον γιατί έγινε μεταφορά στα ελληνικά πολλών ξένων όρων

---

[7] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 23.

[8] Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τους όρους εκπαιδευτική αξιολόγηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως ταυτόσημους.

[9] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική*..., όπ. π., σελ. 24-26.

και δεύτερον οφείλεται στο γεγονός *«ότι η ετυμολογική έννοια των ελληνικών λέξεων πολλές φορές είναι διάφορη από την έννοια με την οποία οι λέξεις χρησιμοποιούνται σήμερα»*.

Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου της αξιολόγησης και κάνουν λόγο για τον καθορισμό της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος[10]. Ορίζουν την αξιολόγηση ως τη διαδικασία της σχεδίασης, συλλογής και παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων[11], καθώς επίσης και ως τη διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης ενός προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου, αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής[12].

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη[13] αξιολόγηση είναι *«η διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης»*.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ο όρος "*αξιολόγηση*" στην εκπαιδευτική διαδικασία πολύ συχνά ταυτίζεται με τα διάφορα είδη εξέτασης και την αποτύπωσή τους[14] - βαθμολογία - ή ακόμη συγχέεται με τους όρους της μέτρησης, της εκτίμησης, της εξέτασης και βαθμολόγησης, του τεστ[15] και σχετίζονταν για πολλά χρόνια με τους μαθητές και μόνο.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί έμφαση και γίνονται προσπάθειες για την αξιολόγηση διάφορων όψεων της εκπαίδευσης πέρα από αυτή της επίδοσης του μαθητή. *«Γι'αυτό και οι προσπάθειες να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση τείνουν να επεκτείνονται σε όλο και ευρύτερες περιοχές και να περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλούς συντελεστές και όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*[16].

Κάτω από αυτό το πρίσμα ο Piper[17] προσδιορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη διαδικασία η οποία ασχολείται με όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο με την επίδοση του μαθητή, η οποία είναι μόνο το αποτέλεσμα και δε μας δίνει καμία πληροφορία

---

[10] Worthen & Sanders, 1973 και 1987 και Webster & Stufflebeam, 1978 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική*..., όπ.π. σελ. 24-25.
[11] Stufflebeametal. 1971 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε.*Η εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ. 24-25.
[12] Dressel 1976 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε. Η *εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ. 24-25.
[13] Κασσωτάκης, Μ. *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Γρηγόρης, Αθήνα 1997, σελ. 15.
[14] Αθανασίου, Λ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*, Αυτοέκδοση, Ιωάννινα 2000, σελ. 31.
[15] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ. 25-26 και Κασσιωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα.2005, σελ 423.
[16] Λεοντίου 1978, Πολυχρονόπουλος 1980[α] όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική*..., όπ .π. σελ.27.
[17] Piper 1976 όπ. αναφ. Αθανασίου, Λ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου*, Αυτοέκδοση, Ιωάννινα 2000, σελ. 33.

που να μας βοηθά στην πραγματική αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωσή της.

Οι Worthen & Sanders[18] ορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως *«την προσπάθεια για συλλογή πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στην κρίση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος, ενός αποτελέσματος, ενός σκοπού ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών».*

Ο Pophan[19] δεν αναφέρεται απλά στην αξιολόγηση, αλλά δίνει έμφαση στη *«συστηματική αξιολήγηση»*, την οποία και ορίζει ως την *«οργανωμένη εκτίμηση της αξίας των εκπαιδευτικών φαινομένων».*

Ο Ματσαγγούρας Η.[20] ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος.

Ο Δημητρόπουλος Ε.[21]αναφέρει: *«...η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς».*

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση τελικά είναι ένας ευρύς όρος που περικλείει όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική δραστηριότητα, ολόκληρο δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου Χ.[22] ο όρος αξιολόγηση λαμβάνεται ως ευρύτερος όλων των παρεμφερών (εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση), είναι ο όρος «ομπρέλα».

«Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η αξιολόγηση είναι συνδυασμένη με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα (π.χ. βιβλία), τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό

---

[18]Worthen & Sanders, 1973 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε.*Η εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ.28.
[19] Pophan 1975 όπ. αναφ. Δημητρόπουλος, Ε.*Η εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ.28.
[20] Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τόμος Β΄, *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 304.
[21] Δημητρόπουλος, Ε.*Η εκπαιδευτική*..., όπ. π. σελ. 30.
[22]Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2007, σελ. 14-15.

σύστημα»[23] και συνεχίζοντας πιο κάτω *«Ειδικότερα με τον όρο 'αξιολόγηση' εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία».*

Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις του άρθρου 8 του Ν. 2525/97[24] η αξιολόγηση ορίζεται ως *«η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».*

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο[25] επισημαίνει: *«ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που απορρέουν τόσο από το ιδεώδες της Αγωγής όσο και από τις ανάγκες ένταξης των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η διαδικασία αυτή είναι συστημικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει τις εξής θεματικές περιοχές/παραμέτρους: Διαθέσιμα μέσα – πόροι / Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό / Έμψυχο δυναμικό / Διοικητικό πλαίσιο / Θεσμικό πλαίσιο / Παιδαγωγικό κλίμα/ Διδακτική – μαθησιακή διαδικασία / Εκπαιδευτικά επιτεύγματα».*

Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας θα καταλήξουμε ορίζοντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία η οποία πληρώντας τις επιστημονικές προϋποθέσεις της αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας, και με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, συλλέγει δεδομένα για κάθε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έμψυχο ή άψυχο, και αντλώντας πληροφορίες από αυτά ελέγχει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, εντοπίζει τις δυσλειτουργίες και τα αδύναμα σημεία σε όλη τη δομή της εκπαίδευσης, από την κορυφή ως τη βάση της, με τελικό σκοπό μέσω της ανατροφοδότησης τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Η συστηματική χρήση του όρου "εκπαιδευτικό έργο" εμφανίζεται στη χώρα μας μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 στο πλαίσιο της προσπάθειας να

---

[23] Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση…*, όπ. π. σελ. 15.
[24] Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-97, σελ. 6675)
[25] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία — *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* Αθήνα 2009.

επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αποφορτισμένη όμως από την έως τότε ελεγκτική της διάσταση[26].

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που κάναμε διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετές διαφωνίες ως προς ορισμό του εκπαιδευτικού έργου. Άλλοτε ο ορισμός επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στη δράση που εκδηλώνεται μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης[27] και άλλοτε αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα[28]. Άλλες φορές αναφέρεται ως το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης[29] και άλλες φορές περικλείει το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής ορίζοντάς το ως το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, που πραγματοποιούνται σε τρία επίπεδα τα οποία είναι αλληλοεξαρτώμενα: α) στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και γ) στο επίπεδο της σχολικής τάξης[30].

«Πρόκειται για σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών/σχολικά εγχειρίδια μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να θεωρηθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο)»[31].

Με τον νόμο 2986/2002 το εκπαιδευτικό έργο συνδέεται επίσημα πια με τη σχολική μονάδα.

1.1.2. Αναγκαιότητα και σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Οι διάφοροι παράμετροι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (αναγκαιότητα, σκοπός, μορφές, κριτήρια, φορείς κ.λπ.) ανάλογα με τον συντελεστή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που

---

[26] Παπακωνσταντίνου, Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1993

[27] Γκότοβος, Α. Ε. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα 1986.

[28] Ο Κασστωτάκης, Μ. περιλαμβάνει σε αυτό και τις κοινωνικές προσδοκίες. «Το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται ακόμη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μη γνωστικές πτυχές του, και από τις άγραφες κοινωνικές προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και την αποστολή της εκπαίδευσης.» Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα 1992, 46-70, σελ. 52.

[29] Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα, τ. 14*, 2010, σελ. 25-41.

[30] Παπακωνσταντίνου, Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1993.

[31] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία— *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* Αθήνα 2009.

αναφέρονται (αναλυτικά προγράμματα, δάσκαλοι, μαθητές κ.ά.) έχουν και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στην παρούσα εργασία αναφερόμαστε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και γενικότερα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και με την οπτική αυτή αναλύουμε τις διάφορες παραμέτρους .

Ο Ε. Δημητρόπουλος επισημαίνει: *«Η υπόθεση της αξιολόγησης της εκπαίδευσης θεωρείται όλο και λιγότερο υπόθεση αποκλειστικά εκπαιδευτική και καθώς η πίεση για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται εντονότερη, εμφανίζεται ως λογικά αναμενόμενη και μια περαιτέρω έμφαση στις διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης»*[32]. Γι' αυτό, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, βρισκόμαστε στην περίοδο της επιστημονικοποίησης της αξιολόγησης, γεγονός που οδηγεί αναγκαστικά στην βελτίωση του θεωρητικού υπόβαθρου της αξιολόγησης αλλά και στη βελτίωση της μεθοδολογίας της.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ανάγεται στο οικονομικό, στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό και στο πρακτικό επίπεδο[33].

Στο οικονομικό επίπεδο γίνεται προσπάθεια, μέσω της αξιολόγησης, να αυξηθεί η αποδοτικότητα [34] /αποτελεσματικότητα με ταυτόχρονη μείωση του κόστους γιατί η εκπαίδευση είναι μια δαπανηρή υπόθεση για κάθε κράτος.

Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο η αξιολόγηση συμβάλει στην κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης.

Στο πρακτικό-διοικητικό η ανάγκη της αξιολόγησης εντοπίζεται στην αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών και άλλων προβλημάτων, όπως διαχείριση προσωπικού, εκπαιδευτικός προγραμματισμός κ.τ.λ.

Σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η εκπαιδευτική ηγεσία να λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό[35] ενώ σύμφωνα με τον Κασσωτάκη Μ. [36] η εκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει περισσότερο στην ενεργοποίηση του μηχανισμού αυτορρύθμισης του εκπαιδευτικού

---

[32]Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 36.

[33] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική…*, όπ.π. σελ.33-35.

[34] Η έννοια της απόδοσης είναι κυρίως οικονομικός όρος και σημαίνει τη σχέση του παραγόμενου έργου προς το αντίστοιχο κόστος και είναι επιθυμητή στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Σχετικά βλ. Κουτούζης, Μ. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τόμος Α, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999.

[35] Πασιαρδής, Π. *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*, Γρηγόρης, Αθήνα 1996.

[36] Κασσωτάκης, Μ. Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στο Χρ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σελ. 64-81.

συστήματος παρά στην εξυπηρέτηση διοικητικών και γραφειοκρατικών επιδιώξεων μέσω του ελέγχου.

Ο Ματσαγγούρας Η.[37] ορίζει ως σκοπό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τον προσδιορισμό και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος.

«Απαράβατη αρχή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση είναι ότι κάθε αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου και του ρόλο του στο όλο... Η βελτίωση λοιπόν, είναι ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης»[38].

Ο Σολομών[39] αναφέρει ότι η αξιολόγηση πρέπει:

«1. να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,

2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,

3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και

4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος».

1.1.3. Μορφές και φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

ΜΟΡΦΕΣ

Μια πολύ γνωστή διάκριση των μορφών αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση. Η διάκριση γίνεται με βάση τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τις δραστηριότητες του υπό αξιολόγηση σχολείου ή εκπαιδευτικού. Οι φορείς που την πραγματοποιούν ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς

---

[37] Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Β΄ Τόμος, Gutenberg, Αθήνα 2004.

[38] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 129.

[39] Σολομών, Ι. *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τμήμα Αξιολόγησης), Αθήνα 1999, σελ. 15.

την διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης[40]. Διενεργείται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να διακρίνεται σε επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και εντοπισμένες μελέτες. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συνήθως με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία π.χ. προαγωγή προσωπικού, χρηματοδότηση σχολείου, σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, διορισμούς κ.ά. [41] .

Στα πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης αναφέρονται μεταξύ άλλων: α) η αξιοπιστία των κρίσεων, αφού η αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που δεν έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα, β) η απαίτηση λιγότερου χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, γ) ο εντοπισμός προβλημάτων τα οποία οι μετέχοντες στη σχολική καθημερινότητα αδυνατούν να επισημάνουν, δ) το γεγονός ότι αποτελεί έναν αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου στην πολιτεία και στους γονείς για τα τεκταινόμενα στο σχολείο[42].

Ως μειονεκτήματα αναφέρονται τα εξής: α) προωθεί την ομοιομορφία σ' έναν πλουραλιστικό και διαφοροποιημένο κόσμο αφού κρίνει διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές συνθήκες με τον ίδιο τρόπο επιβάλλοντας εκπαιδευτικές απόψεις και αντιλήψεις που μπορεί να είναι δογματικές ή μονόπλευρες, β) είναι μεθοδολογικά αναξιόπιστη, διότι στηρίζεται στην ευκαιριακή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών και πολλές φορές χωρίς συγκεκριμένα και σαφή κριτήρια, γ) είναι αναποτελεσματική, διότι διαμορφώνει άγχος στον εκπαιδευτικό και κινητοποιεί τα αμυντικά του αντανακλαστικά αντί να διαμορφώνει προϋποθέσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου[43].

Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Διενεργείται από παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Η ιεραρχική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι κρίνουν τους κατωτέρους, υπήρχε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και λειτουργούσε σαν συμπλήρωμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Αφορά μεμονωμένα άτομα και στοχεύει στον έλεγχο της υπακοής στη σχετική νομοθεσία και τις προδιαγραφές. Οι κρίσεις είναι

---

[40] Σολομών, Ι. *Εσωτερική Αξιολόγηση* ..., όπ. π.
[41] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 128.
[42] Ματθαίου, Δ. *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2000.
[43] Ματθαίου, Δ. *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού* ..., όπ. π.

υποκειμενικές και δε βοηθούν ούτε στην ανάπτυξη του σχολείου, ούτε στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος για συνεργασία[44].

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στις διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από το ίδιο το προσωπικό της σχολικής μονάδας, στο οποίο μπορούν εκτός από τους εκπαιδευτικούς, να συμμετέχουν οι φορείς των γονέων. Αυτοί οι παράγοντες γνωρίζουν πολύ καλύτερα τις ιδιαίτερες συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Η μορφή αυτή της αξιολόγησης συμβάλλει: α) στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, β) στην ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, γ) στη συνειδητοποίηση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δ) στην βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων[45].

Ως πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης αναφέρονται: η γνώση των ιδιαίτερων συνθηκών του κάθε σχολείου, η ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια κλίματος συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των συμμετεχόντων[46].

Ως μειονεκτήματα αναφέρονται οι απαιτητικές και χρονοβόρες διαδικασίες, η δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, η έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας, η επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα,, οι περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και χονδροειδείς γενικεύσεις κ.λπ.[47].

Τέλος, υπάρχει ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, *«ο οποίος βασίζεται στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να δρομολογηθούν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνον 'από πάνω προς τα*

---

[44] Σολομών, Ι. *Εσωτερική Αξιολόγηση...*, όπ. π.

[45] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 130-133. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία— *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα 2009.

[46] Σολομών, Ι. *Εσωτερική Αξιολόγηση...*, όπ. π. σελ. 19-20.

[47] Για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βλ. και στο: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Π.Ε., Τόμος 1: Βασικό πλαίσιο, Ι.Ε.Π. – Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Αθήνα 2012, σελ. 7-9. και Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 128-135. και Σολομών, Ι. *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τμήμα Αξιολόγησης), Αθήνα 1999.

κάτω' (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up process) και υποστηρίζονται από ανώτερα θεσμικά όργανα. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού οι δύο αξιολογήσεις αλληλοσυμπληρώνονται ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να πάρει τρεις μορφές»[48]:

α) Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα, μπορούν να παραβάλουν τα αποτελέσματα και να εξαγάγουν συμπεράσματα.

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

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

Με βάση το χρόνο κατά τον οποίο συντελείται η αξιολόγηση τη διακρίνουμε στην αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην τελική αξιολόγηση[49].

Η πρώτη στοχεύει στην πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών αυτών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα. Έχει διερευνητικό χαρακτήρα και στοχεύει στον εντοπισμό των στοιχείων που θα βοηθήσουν στη διαχείριση της υπάρχουσας κατάστασης. Στη σχολική πραγματικότητα μπορεί να εφαρμοστεί στην αρχή ενός προγράμματος ή στην αρχή του χρόνου πριν την έναρξη ενός μαθήματος, ώστε να διερευνηθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες[50].

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή μιας διδασκαλίας[51]. Έχει περισσότερο πληροφοριακό χαρακτήρα[52] και

---

[48] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 164.

[49] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία— *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα 2009.

[50] Κωνσταντίνου, Χ. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Cutenberg, Αθήνα 2007, σελ. 17.

[51] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση* ...,όπ. π. σελ. 123.

στοχεύει στο να υποδεικνύει τις βελτιώσεις που απαιτούνται για την αναμόρφωση του προγράμματος ή της διδασκαλίας. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος και αποτελεί μια μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης του προγράμματος ή της διδασκαλίας, εφόσον αποκαλύπτει κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες [53]. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη χρησιμοποιήσει προκειμένου να αντλεί ανατροφοδοτικά στοιχεία για τη διδασκαλία του, ώστε να τη βελτιώνει.

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος, μετρά δηλαδή την αποτελεσματικότητα του προγράμματος με βάση τους στόχους του. Η τελική αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτυπώνει συνολικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις, για την εφαρμογή των οποίων δεν υπάρχει συχνά χρόνος[54].

Η λειτουργία της αξιολόγησης, σ' οποιαδήποτε μορφή και διάσταση, δε θα είχε λόγο ύπαρξης αν δεν ακολουθούσε η λειτουργία της ανατροφοδότησης, η οποία αποσκοπεί στην παροχή στοιχείων που θα διευκολύνουν ή θα ρυθμίσουν τη λειτουργία των διορθωτικών μηχανισμών[55].

ΦΟΡΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Φορέας αξιολόγησης είναι εκείνος ή εκείνοι που διενεργούν την αξιολόγηση. Αυτό μπορεί να σημαίνει είτε εκείνον που την παραγγέλνει[56] είτε εκείνον που την πραγματοποιεί[57].

«Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης, μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπος αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση» [58].

---

[52] Κωνσταντίνου, Χ. *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης* ..., όπ. π. σελ.18.

[53] Ματσαγγούρας, *Η. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 305-306.

[54] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση*..., όπ.π. σελ. 123.

[55] Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Η Θεωρία της, η Πράξη της*, Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη 1983, σελ.27.

[56] Ο φορέας που την παραγγέλλει είτε με υπηρεσιακή απόφαση είτε με χρηματοδότηση είναι αυτός ο οποίος για λογαριασμό του γίνεται η αξιολόγηση, σε αυτόν υποβάλλονται τα πορίσματά της και αυτός έχει το δικαίωμα της αξιοποίησής της. (Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007.)

[57] Ο φορέας εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης είναι τα πρόσωπα ή όργανα που διεξάγουν την αξιολόγηση και χωρίζονται σε κύριους φορείς, σε δευτερεύοντες ενεργούς (εμπλέκονται επιβοηθητικά και όχι πρωταγωνιστικά) και σε ουδέτερους ή επικουρικούς φορείς αξιολόγησης. (Δημητρόπουλος, Ε., Η εκπαιδευτική... ., όπ. π.)

[58] Σολομών, Ι. *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τμήμα Αξιολόγησης), Αθήνα 1999, σελ. 15.

Ανάλογα με τη θέση του αξιολογητή ως προς το αξιολογούμενο αντικείμενο μπορεί να έχουμε εξωτερικούς ή εσωτερικούς αξιολογητές ή ένα συνδυασμό των δυο. Εσωτερικός αξιολογητής στην αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας είναι για παράδειγμα ο διευθυντής ή οι δάσκαλοι ενώ εξωτερικός είναι ο σχολικός σύμβουλος ή ένα πανεπιστήμιο.

Με την Υ.Α. υπ' αριθμ. 30972/Γ1 [ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ. Β] με τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» το Υπουργείο Παιδείας δημιουργεί το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο, το οποίο εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π καθώς επίσης και το Δίκτυο Πληροφόρησης της Α.Ε.Ε. σε εθνικό επίπεδο, το οποίο εποπτεύεται και αυτό λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π.

Την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού και της αξιολόγησης της Α.Ε.Ε. έχουν:

- Σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε του Υπουργείου Παιδείας.
- Σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε.

Η αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της Α.Ε.Ε. πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτείται Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (Π.Ο.Α.) στην οποία μετέχουν σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές εκπαίδευσης. Η Π.Ο.Α. υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της Α.Ε.Ε. προς το Υπουργείου Παιδείας. Η συγκρότηση της Π.Ο.Α. καθορίζεται με υπουργική απόφαση.

Στο Ι.Ε.Π. συγκροτείται Ομάδα Αξιολόγησης στην οποία μετέχουν στελέχη του Ι.Ε.Π. και του Υπουργείου Παιδείας και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας Μετά από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π., μπορεί να επικαιροποιείται και τροποποιείται το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες εφαρμογής της Α.Ε.Ε. από το Υπουργείο Παιδείας ανάλογα με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.1.4. Αντικείμενα και αρχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σε κάθε εκπαιδευτική αξιολόγηση απαιτείται να προσδιοριστεί το υποκείμενο, (δηλαδή ο αξιολογητής ή ο φορέας της αξιολόγησης), το αντικείμενο (π.χ. ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός, το αναλυτικό πρόγραμμα κ.ά.), οι στόχοι, τα κριτήρια και οι τεχνικές αξιολόγησης[59].

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, απλό ή σύνθετο, μοναδιαίο (π.χ. ένα βιβλίο ενός συγκεκριμένου μαθήματος) ή συλλογικό και είναι σχετικό με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι οποίοι απορρέουν από συγκεκριμένες ανάγκες του φορέα ή του προσώπου που επιθυμεί την αξιολόγηση. Όταν πρόκειται για μια σύνθετη αξιολόγηση τότε το αντικείμενο είναι γενικό και απαιτείται ανάλυση αυτού σε επιμέρους αντικείμενα δηλαδή σε ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης. Για παράδειγμα, όταν αξιολογείται μια σχολική μονάδα, πρέπει να προσδιορίσουμε όλα εκείνα τα μέρη που τη συνθέτουν, όλα τα επιμέρους αντικείμενα. Όσο πιο σύνθετο είναι το αντικείμενο προς αξιολόγηση τόσο πιο πολλά και τα ειδικά αντικείμενα [60]. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα[61].

ΑΡΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

«Αρχές είναι γενικοί ή ειδικοί κανόνες, γενικές ή ειδικές παραδοχές που αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές στην εφαρμογή της αξιολόγησης» [62]. Οι αρχές που πρέπει να εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συνοψίζονται στα ακόλουθα[63]:

- Σε κάθε αξιολόγηση πρέπει να προσδιορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός της, τα κριτήρια και το αντικείμενο.

---

[59] Κωνσταντίνου, Χ. Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*, Αφοί Κυριακίδη, Αθήνα 2008, σελ. 45.

[60] Το εκπαιδευτικό σύστημα ως γενικό και σύνθετο αντικείμενο αξιολόγησης περικλείει πολλά ειδικά αντικείμενα, όπως: α. Έμψυχοι συντελεστές: εκπαιδευτικούς, διευθυντές, συνδικαλιστές, διοικητικό προσωπικό, συμβούλια, επικουρικό-βοηθητικό προσωπικό, μαθητές κ.ά., β. Άψυχοι παράγοντες: μεθοδολογία εκπαίδευσης, πόρους, εκπαιδευτική πολιτική, προγράμματα σπουδών, νομοθεσία, σχολικά βιβλία και υλικό στήριξης, επιμορφωτικά προγράμματα (Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007.)

[61] Κωνσταντίνου, Χ. «Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών», στο περιοδικό: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Αθήνα 2002, τ. 7, σελ. 37-52.

[62] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 225.

[63] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική* ..., όπ. π.

- Η σωστή αξιολόγηση προϋποθέτει επιστημονικά εκπαιδευμένους αξιολογητές οι οποίοι είναι σε θέση εκτός των άλλων να επιλέγουν τη σωστότερη/καταλληλότερη μεθοδολογία την κάθε φορά.
- Ο συνδυασμός μεθόδων, τεχνικών και μέσων αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα.
- Να συνοδεύεται από τα σωστά παράλληλα μέτρα ώστε να προκύπτει ωφέλεια, από το αξιολογούμενο ειδικό αντικείμενο μέχρι το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Πρέπει να χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα[64].
- Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση να μην είναι μια ξεχωριστή, αποκομμένη δραστηριότητα αλλά εγγενές μέρος της όλης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, και να γίνεται αφού ληφθεί υπόψη το πλαίσιο (φιλοσοφικό, ιδεολογικό και πολιτικό) μέσα στο οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και να μην έχει τη μορφή απειλής.

1.1.5. Κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης

«Κριτήριο είναι ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση. Είναι μια καθιερωμένη αρχή, ένας καθιερωμένος κανόνας ή μια καθιερωμένη στάση, όταν αυτά χρησιμοποιούνται προκειμένου, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί κρίση της αξία, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κτλ. Το κριτήριο έχει πάντα να κάνει με χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης»[65].

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε στην αξιολόγηση δεν είναι σταθερά, αλλά έχουν να κάνουν κάθε φορά με τους σκοπούς, τους επιμέρους στόχους, τις ειδικές προσδοκίες που έχουμε από αυτή και ανάλογα με το αντικείμενο της αξιολόγησης. Γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορούμε να προσδιορίσουμε τα σωστά κριτήρια σε κάθε αξιολόγηση[66].

---

[64] Επιστημονικότητα: α. Σωστό θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο β. Έγκυρη και αξιόπιστη μεθοδολογία γ. Επαρκώς και ειδικά καταρτισμένοι αξιολογητές δ. Τήρηση των αρχών της σωστής εμπειρικής έρευνας, της στατιστικής ανάλυσης και της επεξεργασίας δεδομένων

[65] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 131.

[66] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση...*, όπ. π. και Ντολιοπούλου, Ε. & Γουριώτου, Ε. *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Cutenberg, Αθήνα 2008.

Μια διάκριση στις διάφορες κατηγορίες που θα μπορούσαμε να κάνουμε σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο [67] είναι η κάτωθι:

1. Με βάση τη σχέση τους προς τον αξιολογητή και τη δυνατότητα που παρέχουν για αντικειμενικά κρίση χωρίζονται σε: α. εξωτερικά ως προς τον κρίνοντα και β. εσωτερικά ως προς τον κρίνοντα.

2. Με βάση τη φύση και τη μορφή τους διακρίνονται σε: α. ποσοτικά (αριθμητικοί δείκτες: ποσοστά, στατιστικοί δείκτες, γραφικές παραστάσεις κοκ. και β. ποιοτικά όταν παίρνουν περιγραφική μορφή π.χ όταν αφορά συμπεριφορές προσώπων).

3. Με βάση τον τομέα στον οποίο αναφέρονται μπορούν να είναι: α. οικονομικά και να σχετίζονται με την οικονομική όψη της εκπαίδευσης, με την αποτελεσματικότητά της και την αποδοτικότητά της, β. εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά όταν αναφέρονται στις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης και γ. γενικά όταν αφορούν την εκπαίδευση ή ένα πρόγραμμα γενικά.

4. Στη βάση της σχέσης τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνουμε τα κριτήρια σε: α. σχεδιασμού ή πλαισίου ή εισόδου όταν αναφέρονται στις ενέργειες στη φάση του σχεδιασμού και προγραμματισμού ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού ή προγράμματος, β. διαδικασίας όταν αφορούν τη φάση της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού ή προγράμματος και γ. αποτελέσματος όταν αναφέρονται στα προϊόντα που παράγονται, στα αποτελέσματα.

5. Με άξονα αναφοράς την εμβέλεια θεώρησής τους διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.

6. Με γενικό άξονα κρίσης το εύρος αναφοράς τους έχουμε: α. τα γενικά όταν αναφέρονται σε γενικές όψεις του αντικειμένου αξιολόγησης και β. τα ειδικά όταν αναφέρονται σε ειδικές διαστάσεις αυτού.

7. Αναφορικά με την κατηγορία του αντικειμένου σε: α. κριτήρια αξιολόγησης έμψυχων συντελεστών και β. κριτήρια αξιολόγησης μη έμψυχων παραγόντων.

Πολύ συχνά ακούμε τελευταία για την ποιότητα στην εκπαίδευση και για δείκτες αξιολόγησης οι οποίοι μπορεί να είναι ποιοτικοί[68] ή, κατά κανόνα, ποσοτικοί[69] και συνήθως λέγονται δείκτες απόδοσης ή ποιότητας.

---

[67] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*..., όπ. π.

«Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της κίνησης για 'ποιότητα' στην εκπαίδευση, και με την επίδραση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) από το χώρο των επιχειρήσεων μέσω του ISO (International Standardization Organization – Διεθνούς Οργανισμού Προτυποποίησης), η Δ.Ο.Π. τείνει να επεκταθεί και στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση»[70].

Η ποιότητα ως κριτήριο είναι πολύ ασαφές απαιτεί μεγάλη προσοχή και έναν ξεκάθαρο λειτουργικό ορισμό καθώς μιλάμε για την Εκπαίδευση.

Όποια και αν είναι τα κριτήρια ο τρόπος παρουσίασής τους, η περιγραφή τους με σαφήνεια και η ειδίκευσή τους είναι προϋποθέσεις στον προσδιορισμό τους. Στην ενότητα 1.3. θα αναφερθούμε στους δείκτες και στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 30972/Γ1 (ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ. Β) με τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης».

1.1.6. Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η επαρκής επιστημονική θεωρητική στήριξη είναι προϋπόθεση απαραίτητη της επιστημονικής υπόστασης ενός νέου πεδίου όπως αυτού της αξιολόγησης. Για αυτόν τον λόγο αναπτύχθηκαν κατά την εξέλιξη της αξιολόγησης πολλά μοντέλα αξιολόγησης, στην αρχή πρακτικά-χρηστικά και στη συνέχεια κάποια από αυτά αναδείχτηκαν σε θεωρητικά σύνολα. Σήμερα στο χώρο της αξιολόγησης υπάρχουν πάνω από 50 διαφορετικά μοντέλα τα οποία αποτελούν το επιστημονικό υπόβαθρο της αξιολόγησης. Τα μοντέλα αυτά έχουν μεταξύ τους διαφορές, αλλά και πολλές ομοιότητες[71] .

Ο όρος "μοντέλο αξιολόγησης" προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, την εμβέλεια

---

[68] Οι ποιοτικοί δείκτες σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, με τις διαπροσωπικές σχέσεις, με αξίες, συμπεριφορές, με συμμετοχή στο σχεδιασμό και στην λήψη αποφάσεων κ.ά.

[69] Οι ποσοτικοί δείκτες σχετίζονται με ποσοστό αυτών που διορίζονται στην εκπαίδευση ή αυτών που συνταξιοδοτούνται, με ποσοστά μαθητικής διαρροής, με δαπανώμενο ποσόν ανά μαθητή, με αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικού κ.ά.

[70] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 138.

[71] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα 2007, σελ. 48.

εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και, τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης[72].

Δυο είναι τα κυρίως μοντέλα αξιολόγησης[73]: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης (ποσοτική αξιολόγηση κυρίως), και β) το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο (κυρίως ποιοτική αξιολόγηση).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90. Αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα. Η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο και αυτό που επιδιώκεται είναι η σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο. Η έμφαση δίνεται στο βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων αποτελεσμάτων. Έτσι οι αξιολογήσεις που προκύπτουν είναι εξωτερικές, ιεραρχικές, συγκριτικές και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως προϊόν [74].

Η αδυναμία του να δώσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος που αξιολογείται καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, αγνοώντας ουσιαστικά τα προηγούμενα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης γιατί, εκτός αυτών, δεν είναι όλα τα μεγέθη μετρήσιμα στην εκπαίδευση, ενώ πολλές διαδικασίες μέσα σ' αυτήν αναπτύσσουν μακροπρόθεσμα μια εσωτερική ποιότητα που μπορεί να μη συνάδει με κανέναν από τους στόχους που θέτει η εξουσία[75].

Τέλος, η εφαρμογή του (όπως έχει δείξει η ιστορία της εκπαίδευσης της Μ. Βρετανίας και των ΗΠΑ) μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες συνέπειες (συρρίκνωση σχολικών μονάδων και μαθητική διαρροή λόγω περικοπών στη χρηματοδότηση «αποτυχόντων» σχολείων)[76].

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησε στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου το οποίο δίνει έμφαση στην

---

[72] Δημητρόπουλος, Ε. *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση*..., όπ. π.

[73] Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία— *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα 2009.

[74] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008.

[75] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση*..., *όπ. π.*

[76] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση*..., *όπ. π.*, σελ. 116-118

ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζει το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται[77].

Στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα δρώντα υποκείμενα της εκπαίδευσης και όχι πια μόνο στα αποτελέσματα της δράσης τους. Γίνεται πιο πλουραλιστικό γιατί συνυπολογίζονται πολύ περισσότεροι παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου και όχι μόνο η επίτευξη των στόχων και η συμμόρφωση στις επιταγές της εξουσίας[78].

Πιο συγκεκριμένα, στα μοντέλα αυτά η έμφαση δίνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης, που όμως διαφοροποιείται από την επιχειρηματική της αντίληψη και γίνεται αντιληπτή ως μια *«αναπτυξιακή λειτουργία η οποία συνδέεται με την ικανότητα αλλαγής και αυτομετασχηματισμού του σχολείου με επίκεντρο την ενδυνάμωση και τη σταδιακή διαμόρφωση στόχων από το ίδιο το σχολείο»*[79].

Και αυτά τα μοντέλα έχουν δεχτεί σοβαρή κριτική, η οποία επικεντρώνεται στον έντονο υποκειμενισμό που συνεπάγεται η αξιολόγηση που προτείνουν, αφού δε χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια, ενώ και η συνεργασία με τους αξιολογούμενους υποσκάπτει την αντικειμενικότητα του αξιολογητή[80].

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο [81] υπάρχουν δύο μοντέλα αξιολόγησης: α) το γραφειοκρατικό μοντέλο, στο οποίο τυπικοί φορείς είναι οι διάφοροι διοικητικοί προϊστάμενοι ή υπηρεσιακοί παράγοντες σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και β) το διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο το οποίο έχει διαφορετικές αφετηρίες, επιλογές και στόχους. Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι μια προσπάθεια πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση, αυτοπροσδιορισμό και αυτοανάπτυξή του.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση αναφέρει: α) το μοντέλο της εμπειρικής-συγκριτικής αξιολόγησης στην οποία ο αξιολογητής προσπαθεί να καταγράψει με πληρέστερο τρόπο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατόν μελλοντικά να γίνει λεπτομερέστερα η ανάλυση ικανοποίησης των στόχων του προγράμματος. Στην προσπάθειά του αυτή βασίζεται στις εμπειρικές γνώσεις που διαθέτει για την εφαρμογή και αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων σε προγενέστερο χρονικό διάστημα ή χρησιμοποιεί συγκριτικά στοιχεία που διαθέτει από την εφαρμογή όμοιων προγραμμάτων ή του ίδιου προγράμματος σε

---

[77] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση...*, *όπ. π.*, σελ. 118-120
[78] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση...*, *όπ. π.*
[79] Δούκας 1999 όπ. αναφ. στο Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και αξιολόγηση*..., όπ. π..σελ. 118 .
[80] Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. Επιμόρφωση και αξιολόγηση ..., όπ. π., σελ. 119-120.
[81] Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993α, σελ. 149-151.

άλλο πεδίο εφαρμογής και β) τα μοντέλα ποιοτικής αξιολόγησης (ανθρωποκεντρικά) στα οποία ο αξιολογητής χρειάζεται να μελετήσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο σύνολό του και να καταγράψει μια σειρά παράγοντες που το επηρεάζουν και οι οποίοι δε λαμβάνονται υπόψη σε άλλες μορφές αξιολόγησης[82].

1.2. Το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας

Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και της λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο όρος "*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*" καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία. Στο Σχέδιο Π.Δ. 140/1988 σημειώνεται ότι με τον όρο αυτό νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους, ενώ στο Π.Δ. 320/1993 ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά.

Ο Νόμος 2525/1997 (άρθρο 8) ορίζει ότι ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται *«η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο»*.

Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης ως *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης»*.

---

[82]Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα Α. Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Α΄, Ε.Α.Π, Πάτρα 1999, σελ. 32.

Στον Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στήν Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία.

Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν.2525/1997, προσθέτοντας ότι συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέλος, ορίζονται ως φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

Στην υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 30972/Γ1/5-3-2013 [ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ.Β] "*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*" στο άρθρο 1, παράγραφος 3 και 4 αναφέρεται: *«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».*

1.3. Κριτήρια ποιότητας εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/2013 (δείκτες απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου - αυτοαξιολόγηση

Το 2013 το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Υπουργείο Παιδείας) προχώρησε στην έκδοση Υπουργικής Απόφασης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, το οποίο δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Υ.Α. υπ' αριθμ. 30972/Γ1/5-3-2013 · ΦΕΚ 614/15-3-2013 τ. Β).

Σύμφωνα με την Υ.Α. είκοσι δείκτες ποιότητας ή απόδοσης, οι οποίοι αφορούν ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στην σχολική μονάδα, αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις κατηγορίες (Δεδομένα του σχολείου - Εκπαιδευτικές Διαδικασίες - Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.), που περιλαμβάνουν συνολικά εφτά θεματικές περιοχές-τομείς[83].

[83] Βλέπε Παράρτημα 2.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1. Κοινωνικές αλλαγές και εκπαιδευτικό σύστημα

Είναι γνωστό ότι κάθε κοινωνία σε κάθε εποχή διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα που ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διακριτές ιστορικές στιγμές-φάσεις στη δομή και λειτουργία του, άρα και τρεις διαφορετικούς τρόπους αποτίμησης των αποτελεσμάτων του με την ευρεία έννοια του όρου[84].

Η πρώτη φάση ολοκληρώνεται στα τέλη του 19ου αιώνα για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα και χαρακτηρίζεται από την πλήρη υπαγωγή της εκπαίδευσης στον κρατικό έλεγχο, την εκρίζωση[85] δηλαδή όλων των εκπαιδευτικών διαδικασιών από τα τοπικά πλαίσια λειτουργίας και τη διαμόρφωση ενός κεντρικά σχεδιασμένου, ομοιόμορφου και ομοιογενούς εκπαιδευτικού συστήματος που "απλώνεται" υποχρεωτικά – τουλάχιστον σε πρώτη φάση όσον αφορά το πρωτοβάθμιο σχολείο - σ' όλη την επικράτεια. Οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ομογενοποίηση του πληθυσμού στα επικρατειακά όρια του εθνικού κράτους με τη διαμόρφωση κοινής εθνικής ταυτότητας και η σφυρηλάτηση της κοινωνικής συναίνεσης (εσωτερική ειρήνη)[86]. Από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής στο διάστημα αυτό κυριαρχούν οι αντιλήψεις του Έρβαρτου για την αγωγή και την εκπαίδευση.

Η δεύτερη φάση αρχίζει με την είσοδο στον 20ό αιώνα και σχετίζεται με τις μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας (φορντικό μοντέλο οργάνωσης της παραγωγής)[87].Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει όχι μόνο τον μελλοντικό πολίτη του εθνικού κράτους αλλά και τον μελλοντικό εργάτη-εργαζόμενο. Για το λόγο αυτό το σχολείο πρέπει να μεταμορφωθεί σε δημιουργικό εργαστήρι αντίστοιχο της καθημερινής ζωής (Σχολείο

---

[84] Για μια διεξοδική ανάλυση βλ. Μουλιανίτης, Β. *Οι επιδράσεις των κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβολών από τη 10ετία του 70 και μετά στη διδακτική πράξη*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 2004.

[85] Giddens, A. *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα 2001.

[86] Δεμερτζής, Ν. *Ο Λόγος του εθνικισμού*, Σάκκουλας, Αθήνα 1996, σελ. 170.

[87] Βλ. ενδεικτικά: Τόμσον, Ε. *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία, βιομηχανικός καπιταλισμός*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 1994, Charlot, B. *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα 1992, σελ. 152, Muehlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1990, σελ. 374 κ. εξ., Πυργιωτάκης Ι. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σελ. 26, Πλειός, Γ. Ο *Λόγος της εικόνας*, Παπαζήσης, Αθήνα 2001, σελ. 207.

Εργασίας). Αυτή είναι η υπόσχεση της Νέας Αγωγής ή της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Reformpaedagogische Bewegung), η οποία στις αρχές του 20ού αιώνα επιτίθεται με σφοδρότητα στην ερβαρτιανή παιδαγωγική και κυριαρχεί σταδιακά[88].

Η τρίτη φάση εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 70. Η οικονομική κρίση του 1973 αποτελεί σταθμό στην πορεία εξέλιξης των βιομηχανικών κοινωνιών, αφού αμφισβητείται και αποδομείται τόσο ο φορντικά οργανωμένος τρόπος παραγωγής όσο και το κράτος πρόνοιας. Αυτό οδηγεί ταυτόχρονα και στην αμφισβήτηση των προταγμάτων της Νέας Αγωγής. Το αποτέλεσμα των προηγούμενων διαδικασιών είναι μια αργή και βασανιστική πορεία από- και αναδομήσεων σε όλα τα κοινωνικά πεδία με τη σταδιακή κυριαρχία των νεοφιλελεύθερων επιλογών που οδηγούν στην παγκόσμια κυριαρχία του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου, στην αποδόμηση των προνοιακών πολιτικών και στη διαμόρφωση ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που θα ανταποκρίνεται στο νέο τρόπο της κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών[89].

Με βάση το ερμηνευτικό σχήμα που εν συντομία εκθέσαμε παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε αντίστοιχα τρεις διακριτές μορφές αντίληψης για τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο εντοπισμός των διαφορών αυτών είναι σημαντικός για την παρούσα μελέτη, διότι με βάση την κυρίαρχη αντίληψη για τη γνώση, τη μάθηση και τη διδασκαλία γίνεται και η αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

2.2. Γνώση, διδασκαλία και μάθηση

2.2.1.Στο Ερβαρτιανό σχολείο

Η κυρίαρχη παιδαγωγική κατά τον 19° αιώνα εκφράζεται μέσα από την ερβαρτιανή αντίληψη. Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο η κυρίαρχη γνώση μεταδίδεται στη νέα γενιά. Ο δάσκαλος αποτελεί τον ιμάντα μεταφοράς της από τους σοφούς στους μαθητές. Οι τελευταίοι οφείλουν να την εντυπώσουν στη μνήμη τους και να λειτουργήσουν με βάση αυτή

[88] Ματσαγγούρας, Η. Η πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η Ανάδυση Ενός Νέου Εκπαιδευτικού Παραδείγματος, στο: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Κυρακίδης, Θεσσαλονίκη 2001.
[89] Charlot B. *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα 1992.

τη "δανεική" γλώσσα. Ως προϋπόθεση για την επιτυχία θεωρείται η ικανότητα για πειθαρχία, υπακοή και υποταγή. Η απόκλιση απ' αυτόν τον κανόνα είναι αδιανόητη και τιμωρείται με τη χρήση σωματικής βίας[90].

Αντίληψη για τη γνώση: Η γνώση είναι αντικειμενική (θετικισμός), παράγεται στα Πανεπιστήμια από τους "οργανικούς διανοούμενους" και μεταβιβάζεται από κάποιον που ξέρει (δάσκαλο) σε κάποιον που δεν ξέρει (μαθητή). Η αποκτημένη γνώση λειτουργεί ηθικοπλαστικά και διαμορφώνει τον πολίτη του έθνους-κράτους[91].

Αντίληψη για τη μάθηση: ο μαθητής παρακολουθεί "με σταυρωμένα χέρια", αποστηθίζει τη γνώση και την επαναποδίδει επακριβώς, υποτάσσεται και πειθαρχεί στον δάσκαλο, τιμωρείται με σωματικές ποινές "για το καλό του". Η μάθηση θεωρείται ως μια κοπιαστική διαδικασία[92].

Αντίληψη για τη διδασκαλία: Η διδασκαλία θεωρείται ως τέχνη και τεχνική μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης στο μαθητή. Τα διδακτικά περιεχόμενα θεωρούνται αυτονόητα. Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν υφίσταται, πέρα από γενικόλογες διακηρύξεις εθνικοθρησκευτικού χαρακτήρα. Ο δάσκαλος "λιώνει" για να φωτίσει τον μαθητή[93].

Η "παιδαγωγούσα διδασκαλία" του Έρβαρτου απέβλεπε στην τροφοδοσία του μαθητή με γνώσεις "αντικειμενικές" και "αληθείς". Η απόκτηση γνώσεων απέβλεπε στην επίδραση και στη διαμόρφωση της βούλησης των μαθητών. Η τελευταία θα παρακινούσε τους μαθητές στη συνέχιση της αναζήτησης της γνώσης, όταν θα έφευγαν από το σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό ο Έρβαρτος θεωρούσε αναγκαία τη δημιουργία ενός σώματος ιδεών στον παιδικό εγκέφαλο, το οποίο ακολούθως θα λειτουργούσε ως όχημα για τη δημιουργία ενδιαφερόντων. Η επιλογή αυτού του σώματος ιδεών ανήκε στο δάσκαλο. Το κριτήριο για την επιλογή των γνώσεων ήταν ο επιστημονικός τους χαρακτήρας. Η διοχέτευσή τους στους μαθητές γινόταν μέσα από μια εξαιρετικά αυστηρή διαδικασία, τη διδασκαλία. Ο μαθητής ήταν αναγκασμένος να ενστερνιστεί αυτό το σώμα γνώσεων-ιδεών μέσα από την παθητική στάση. Αυτή ήταν κατά τον Έρβαρτο αναγκαία αλλά πρόσκαιρη διαδικασία μέχρι να ολοκληρωθεί η διαμόρφωση του βασικού σώματος. Μια τέτοια θεώρηση είναι λογικό να οδηγεί στην αυθεντία του δασκάλου, στην υποταγή του μαθητή και στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία[94].

---

[90] Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1985.
[91] Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία...*, όπ. π.
[92] Γκότοβος, Θ./Μαυρογιώργος, Γ./Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα 1984.
[93] Νούτσος, Χ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Θεμέλιο, Αθήνα 1979.
[94] Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση, θεωρία...*, όπ.π.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις της εποχής ευνοούσαν τον αυταρχισμό και την απολυταρχία και κατά συνέπεια ευνοούσαν και τέτοιες συνθήκες στην εκπαίδευση.

2.2.2. Στο σχολείο της Νέας Αγωγής

Το κοινό στοιχείο της ερβαρτιανής διδασκαλίας και του Νέου Σχολείου είναι η αμετάβλητη αντίληψη για τη γνώση. Η τελευταία θεωρείται και από την προοδευτική παιδαγωγική ως δεδομένη και αναμφισβήτητη, εφ' όσον παράγεται με επιστημονικά κριτήρια. Αυτό που διαφοροποιεί το Νέο Σχολείο από το ερβαρτιανό είναι ο τρόπος απόκτησης της γνώσης, δηλαδή η μάθηση. Η έκρηξη των γνώσεων που συντελείται στο γύρισμα από τον 19ο στον 20ό αιώνα συνοδεύεται από μια σφοδρή κριτική στο γνωσεοκεντρικό σχολείο και αυτό από μια πρώτη ματιά συνιστά ένα παράδοξο. Το παράδοξο αυτό αίρεται αν σκεφτούμε ότι το σημαντικό για την εποχή αυτή είναι όχι μόνο η απόκτηση αλλά η διαφορετική χρήση της γνώσης, η οποία σχετίζεται με τις αλλαγές στην παραγωγική διαδικασία. Σαφώς και δεν τίθεται ζήτημα "ορθής" ή "εσφαλμένης" αντίληψης αλλά διαφορετική αντιμετώπιση της γνώσης[95].

Η αντίληψη για τη γνώση μεταβάλλεται όχι ως προς τον τρόπο παραγωγής της αλλά ως προς την απόκτηση και την εφαρμογή-αξιοποίηση στην καθημερινή ζωή. Η αποκτώμενη γνώση πρέπει να έχει επιχειρησιακό χαρακτήρα. Το σχολείο πρέπει να συνδεθεί με τη ζωή. "Ξερή" γνώση δεν έχει νόημα [96].

Αλλάζει η αντίληψη για τη μάθηση. Αποκτά ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής υποδέχεται τη γνώση. Αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη της Ψυχολογίας στις αρχές του 20ού αιώνα. Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος, στοχεύει στη διαμόρφωση κινήτρων για να αποκτήσει ο μαθητής τον δικό του δρόμο προσέγγισης της γνώσης. Ο κοπιαστικός χαρακτήρας της μάθησης αίρεται μερικώς[97].

Διδασκαλία: Ο δάσκαλος πρέπει να ενεργοποιήσει τις εσωτερικές δυνάμεις του μαθητή, να δημιουργήσει για τον λόγο αυτόν το κατάλληλο περιβάλλον (διαμόρφωση της τάξης και παιδαγωγικό κλίμα), έτσι ώστε ο μαθητής να πειραματίζεται, να ανακαλύπτει και να

---

[95] Charlot, B. *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.
[96] Dewey, J.. *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Γλάρος, Αθήνα 1980.
[97] Μοντεσόρι, *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί*, Γλάρος, Αθήνα 1977.

δημιουργεί. Ο δάσκαλος εποπτεύει-καθοδηγεί ώστε η γνώση και οι Κώδικες που αποκτά ο μαθητής να είναι οι κυρίαρχοι και οι κοινωνικά αποδεκτοί[98].

Στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα παρατηρείται μια στροφή στην ψυχολογία. Διαμορφώνονται με τη βοήθειά της οι θεωρίες μάθησης. Αυτό που θέλουμε να επισημάνουμε εδώ είναι ακριβώς αυτή η στροφή στο εσωτερικό του υποκειμένου. Σημασία δεν έχει μόνο η απόκτηση γνώσεων – γι' αυτό και η κριτική στο ερβαρτιανό σχολείο - αλλά και ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο ιδιοποιείται τη γνώση. Η διαδικασία ιδιοποίησης της γνώσης καθίσταται σημαντική, διότι μέσα από τη διαδικασία "εκπολιτίζεται" το υποκείμενο: ενεργοποιεί τον εσωτερικό του κόσμο, διαμορφώνει εργαλεία προσπέλασης του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αναπτύσσει κίνητρα, καλλιεργεί ικανότητες, αποκτά δεξιότητες, κοντολογίς συγκροτεί τον δικό του δρόμο για να προσεγγίζει τη (δεδομένη και αντικειμενική) γνώση. Αυτό θεωρείται ταυτόχρονα και ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποκτημένης γνώσης στην καθημερινή ζωή[99].

Έτσι ως μάθηση ορίζεται η αλλαγή της συμπεριφοράς (μπιχεβιορισμός), η διευθέτηση από το "Εγώ –ich" των συγκρούσεων ανάμεσα στα εξω-υποκειμενικά μακροκοινωνικά κανονιστικά πρότυπα ("Υπερεγώ-ueberich") και τα ιδιαίτερα υποκειμενικά χαρακτηριστικά ("Αυτό-Es") (Freund)[100], η άρση των ανισορροπιών ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον και τον άνθρωπο (αυτορρύθμιση και ισορροπία, αφομοίωση και συμμόρφωση - Piaget)[101].

Η διδασκαλία από διαδικασία πλήρωσης κενών δοχείων με γνώσεις μετατρέπεται σε διαδικασία δραστηριοποίησης υποκειμένων μέσω της ενεργοποίησης των εσωτερικών τους δυνάμεων. Ο δάσκαλος μετατρέπεται από μεταλαμπαδευτής σε καθοδηγητής του μαθητή. Γνώση και διαδικασία πρόσκτησής της αποκτούν ισοβαρή σχέση. Η σχέση αυτή προσδίδει στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική ιδιαίτερη βαρύτητα και τις καθιστά αυτόνομες επιστήμες. Η στροφή αυτή σχετίζεται με την προσφυγή από τις εκτατικές στις εντατικές μορφές εκμετάλλευσης και τη διαμόρφωση ενός νέου καθεστώτος συσσώρευσης, άρα μια

---

[98] Μοντεσόρι, *Να χτίσουμε τον κόσμο...*, *όπ. π.*
[99] Mühlbauer, K. R. *Κοινωνικοποίηση...*, όπ. π.
[100] Ο Freud μεταφράζει τη νεωτερικότητα με ψυχολογικούς όρους. Τα ομοιόμορφα και ομοιογενή μακροκοινωνικά νεωτερικά κανονιστικά πρότυπα συνθέτουν το Υπερεγώ, τη δημόσια, δηλαδή, σφαίρα στην οποία είναι υποχρεωμένοι να πειθαρχήσουν όλοι. Ό,τι δεν ανήκει ή δε συνάδει με τη σφαίρα αυτή, απωθείται και εγγράφεται στον ιδιωτικό χώρο. Η εξισορρόπηση ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα γίνεται με το «Εγώ». Ο Freud γνώριζε ότι η διαδικασία αυτή προκαλούσε «δυσφορία», αλλά πίστευε ότι ο πολιτισμός είναι αδύνατος χωρίς καταστολή και εξιδανίκευση. Freud,S. *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό*, Πλέθρον, Αθήνα 2013.
[101] Donaldson, M. *Η σκέψη των παιδιών*, Gutenberg, Αθήνα 1995.

διαφορετική σχέση ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία, η οποία και προσδιορίζει τον τρόπο άντλησης και ιδιοποίησης της υπεραξίας με όρους έντασης[102].

2.2.3. Στο *«μετανεωτερικό» σχολείο*

Από τις αρχές της δεκαετίας του 70 είναι φανερό ότι ο ομοιόμορφος και ομοιογενής νεωτερικός κόσμος διαρρηγνύεται[103]. Ο σύγχρονος άνθρωπος απαλλάσσεται από την "υποχρεωτική" ένταξη σε σταθερά ερμηνευτικά σχήματα και τρόπους αντίληψης του κόσμου. Μεταβάλλεται σ' έναν σύγχρονο Πρωτέα που αλλάζει καθημερινά συνήθειες και τρόπους ζωής, που βρίσκεται αντιμέτωπος μ' ένα περίπλοκο υφάδι σχέσεων, μέσα σε ποικίλα σταυροδρόμια[104], αδυνατώντας πολλές φορές να τα κατανοήσει. Παρασύρεται από έναν μεταμοντέρνο χείμαρρο σ' ένα επικίνδυνο και συνάμα συναρπαστικό ταξίδι, η έκβαση του οποίου κατά κάποιους μελετητές θα τον τσακίσει, κατ' άλλους θα τον απελευθερώσει από δεσμεύσεις και εξαρτήσεις του παρελθόντος και κατά κάποιους τρίτους θα συντρίβει ή θα απελευθερώνει πτυχές της ύπαρξής του σ' έναν καθημερινό αγώνα αυτοπραγμάτωσης[105].

Σύμφωνα με τον Κονδύλη, αν η νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από ένα συνθετικό-εναρμονιστικό σχήμα σκέψης, η ύστερη νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από το αναλυτικό-συνδυαστικό σχήμα σκέψης[106]. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβάλλεται ο σημερινός άνθρωπος σ' έναν ερασιτέχνη μάστορα (Bastler), ο οποίος κινείται ανάμεσα στον ερασιτεχνισμό και την ιδιοφυία, φροντίζοντας να ικανοποιήσει πρωτίστως τον εαυτό του με παιγνιώδη τρόπο, σε αντίθεση με τον νεωτερικό κατασκευαστή (konstrukteur), ο οποίος αντιμετώπιζε τη ζωή και τον κόσμο με σχετικά σταθερούς κανόνες[107].

Αν λοιπόν ως γνώση ορίσουμε την άποψη που διαμορφώνει το κάθε υποκείμενο με βάση το "background" που διαθέτει και τα ιδιαίτερα ατομικά του χαρακτηριστικά, τότε έχουμε μια νέα αντίληψη για τη γνώση, η οποία απελευθερώνει το άτομο από το βραχνά της κυριαρχίας των "οργανικών διανοούμενων", προωθεί την πρωτοτυπία και την καινοτομία. Σαφώς

---

[102]Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο, η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Νεφέλη, Αθήνα 1999.
[103]Giddens, A. *Ο Κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.
[104]Lyotar,F.-J *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*, Γνώση, Αθήνα 1993, σελ. 73.
[105]Jameson,F. *Το Μεταμοντέρνο...*, όπ. π. και Sennett, R. *Η κουλτούρα του νέου καπιταλισμού*, Σαββάλας, Αθήνα 2008.
[106] Κονδύλης, Π. *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*, Θεμέλιο, Αθήνα 2000.
[107] Ο σημερινός άνθρωπος *«εμφανίζεται πάντα ως επαρκώς πληροφορημένος, διαμορφώνει τη ζωή του από ετερογενή συμβολικά εξωτερικά σχήματα και τύπους, συρράπτει και μοντάρει τη ζωή του ως συμμέτοχος - εταίρος σε διαφορετικές κοινωνικές αποσπασματικού χαρακτήρα δραστηριότητες»* (Μουλιανίτης, Β. *Οι επιδράσεις των κοινωνικών...*, όπ. π. σελ. 72).

υπάρχει και ο αντίλογος: μέσα απ' αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται ανεπεξέργαστα ερμηνευτικά σχήματα, collages ή patchworks, με ελάχιστη ή καθόλου αναλυτική οξύτητα, τα οποία οδηγούν στην «εκπαίδευση της αμάθειας»[108] ή σ' αυτό που αποκαλείται ειρωνικά «μεταμοντέρνα ανακούφιση». Απαλλάσσουν το υποκείμενο από τον βραχνά των οργανικών διανοούμενων αλλά ταυτόχρονα το φυλακίζουν *«στη μη νοήμονα μοναχικότητα του μοναδιαίου»*[109].

Η κυριαρχία αυτής της αντίληψης για τη γνώση προσδιορίζει και την αντίληψη για τη μάθηση. Η τελευταία από κοπιαστική διαδικασία απόκτησης της γνώσης μεταβάλλεται σε μια ευχάριστη διαδικασία, κάτι ανάμεσα στη διασκέδαση και την εκπαίδευση («διασκαίδευση»)[110].

Αντίστοιχα η διδασκαλία δεν αποτελεί πλέον μια διαδικασία μεταφοράς της γνώσης, αλλά επικεντρώνεται στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας για τη συγκινησιακή-αισθητική πρόσληψη των περιεχομένων, στη συζήτηση, σε υποθέσεις, εκτιμήσεις, υποκειμενικές κρίσεις, πιθανές ερμηνείες και επιλεκτικές ατομικές χρήσεις.

Ο δάσκαλος δε μεταβιβάζει αλήθειες, απλά διασφαλίζει το πλαίσιο και τις διαδικασίες, παρέχει τις δυνατότητες και διαμορφώνει το κλίμα για την "επιλεκτική ανάγνωση" απ' την πλευρά του μαθητή. Δεν καθοδηγεί στον "σωστό δρόμο", αφού καθένας κατασκευάζει τον κόσμο σύμφωνα με τη δική του οπτική, τα δικά του κριτήρια, ενδιαφέροντα κ.λπ[111].

2.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι γενικές αρχές, οι κατευθύνσεις και οι προσανατολισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτουν από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει ο κάθε κοινωνικός σχηματισμός. Προκειμένου να διερευνήσουμε ιστορικά την αξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρούμε αναγκαίο να ανιχνεύσουμε τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται:

---

[108] Μισεά, Ζ-Κ. *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002.
[109] Jameson, F. *Το Μεταμοντέρνο...*, όπ. π. σελ. 51.
[110] Πλειός, Γ. *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση*, Πολύτροπον, Αθήνα 2005.
[111] Ματσαγγούρας, Η. *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002.

- Στην αργή και βασανιστική πορεία της εθνικής ολοκλήρωσης, η οποία οδήγησε στην κυριαρχία της Μεγάλης Ιδέας, στην προγονοπληξία και το «ελληνοχριστιανικό ιδεώδες» με καταστροφικές συνέπειες και για το εκπαιδευτικό σύστημα.
- Στην εξαιρετικά περιορισμένη βιομηχανική παραγωγή. Η κυριαρχία της αγροτικής παραγωγής απέτρεπε τον προσανατολισμό στο φορντικό μοντέλο, επομένως και στις προνοιακές δομές που αυτό προϋπέθετε [112].

Τα παραπάνω οδηγούν στην εμμονή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις αρχές της ερβαρτιανής παιδαγωγικής, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σαφώς υπήρξαν προσπάθειες εκσυγχρονισμού κατά τις δύο περιόδους της βενιζελικής διακυβέρνησης μέσα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Ωστόσο, οι όποιες μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν, υπήρξαν βραχύβιες[113]. Η παιδαγωγική που κυριαρχεί στη νεοελληνική κοινωνία το μεγαλύτερο διάστημα του 20ού αιώνα είναι αυτή που διατυπώνεται από τον Ν. Εξαρχόπουλο. Ο Εξαρχόπουλος ήταν εξαιρετικός γνώστης των απόψεων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής που κυριάρχησε στις αρχές του 20ού αιώνα στη Δυτική Ευρώπη και την Αμερική. Γνωρίζοντας όμως άριστα την νεοελληνική κοινωνία επεχείρησε να προσαρμόσει τις απόψεις αυτές στην ελληνική πραγματικότητα. Έτσι μετατρέπει το σχολείο από χώρο προετοιμασίας για τη βιομηχανική παραγωγή (το γνωστό Σχολείο Εργασίας) σε χώρο προετοιμασίας για την αγροτική παραγωγή. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στον σχολικό κήπο, ο οποίος και αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Εν κατακλείδι, επιχειρεί να μπολιάσει την ερβαρτιανή παιδαγωγική με τις απόψεις του Kerschensteiner και των άλλων εκπροσώπων της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής. Αυτό δημιούργησε ένα παιδαγωγικό αμάλγαμα, εξαιρετικά ανθεκτικό, ίχνη του οποίου εντοπίζονται στην ελληνική παιδαγωγική πρακτική μέχρι τα τέλη του 20ού αιώνα, αν όχι μέχρι σήμερα. Απόδειξη γι' αυτό είναι η κυριαρχία του εθνικοθρησκευτικού ιδεώδους μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 80, το οποίο αποτελεί τον βασικό πυλώνα των διδακτικών περιεχομένων και αντίστοιχα, όπως θα δούμε στη συνέχεια, βασικό συστατικό στοιχείο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών[114].

Με βάση το θεωρητικό μας σχήμα και τις νεοελληνικές ιδιαιτερότητες αλλά και τις υπάρχουσες μελέτες για την εποπτεία και τον έλεγχο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούμε να περιοδολογήσουμε την ιστορική εξέλιξη του θεσμού ως εξής: Η πρώτη

---

[112] Τσουκαλάς, Κ. *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999. και επίσης του ίδιου *Η Ελλάδα της Λήθης και της Αλήθειας*, Θεμέλιο, Αθήνα 2013.
[113] Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. (Τόμ. Α΄), Gutenberg, Αθήνα 2002.
[114] Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*: Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993.

περίοδος αρχίζει από τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους μέχρι το 1929, όπου και διαμορφώνεται ο εποπτικός μηχανισμός, η δεύτερη από το 1930 μέχρι το 1982 οπότε και καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και η τρίτη από το 1982 μέχρι σήμερα, διάστημα κατά το οποίο διαμορφώνονται νέες εποπτικές δομές στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σαφώς η κάθε περίοδος μπορεί να υποπεριοδολογηθεί, αφού εντός της συντελούνται μια σειρά μεταβολών. Κάτι τέτοιο όμως υπερβαίνει τα όρια της παρούσας μελέτης. Για τον λόγο αυτόν θα σταθούμε περισσότερο αναλυτικά-ερμηνευτικά και ελάχιστα περιγραφικά στις παραπάνω περιόδους, με έμφαση στην τελευταία, σύμφωνα και με το θέμα της μελέτης μας.

Μια απαραίτητη διευκρίνιση. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιούμε τον όρο επιθεώρηση ή εποπτεία μέχρι το 1982 και τον όρο αξιολόγηση στην τελευταία περίοδο.

2.3.1. Η πρώτη περίοδος της επιθεώρησης (1830-1929)

Αμέσως με την ανάληψη των καθηκόντων του ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας Ι. Καποδίστριας επισημοποιεί το θεσμό της εποπτείας στην εκπαίδευση τοποθετώντας τον Α. Μουστοξύδη σε υπεύθυνη ελεγκτική θέση. Στα 1830 διορίζει τον Ι. Κοκκώνη «*Επιθεωρητή των κατά την Πελοπόννησο διδακτικών καταστημάτων*» με τα διατάγματα 1372/5 Οκτωβρίου 1830 και 1394/8 Οκτωβρίου 1830 όπου αναφέρονται και οι οδηγίες για την αποστολή και την εκτέλεση των καθηκόντων του. Δημιουργούνται επίσης κατά Δήμο, Επαρχία και Νομό σχολικές εφορίες για τον έλεγχο των σχολείων, τα περισσότερα μέλη των οποίων διορίζονται από την κυβέρνηση[115].

Τα υποτυπώδη αυτά διατάγματα ολοκληρώνονται επί Όθωνα με τον «*Οργανικό Νόμο του 1834*». Σύμφωνα μ' αυτόν τα σχολεία υπάγονται τους Δήμους και ελέγχονται από τον Νομάρχη, ο οποίος είναι υποχρεωμένος «*να επιτηρή εις όλα τα εντός του Νομού υπάρχοντα καταστήματα της δημοσίου εκπαιδεύσεως και να επαγρυπνεί εις το να εκτελώνται οι διδασκαλικοί κανονισμοί και τα περί πειθαρχίας..., να επιτηρή εις την διαγωγήν και την*

[115] Σε επίπεδο Δήμου συμμετέχει ο Δήμαρχος, ο εφημέριος και 2-4 δημότες, στις επαρχιακές ο Έπαρχος, ο ειρηνοδίκης , ένας κληρικός και 2-4 επαρχιώτες και σε επίπεδο νομού ο νομάρχης, ο πρόεδρος του επαρχιακού δικαστηρίου της πρωτεύουσας του νομού, ο επίτροπος της επικρατείας, ένας κληρικός, ένας καθηγητής Γυμνασίου ή Πανεπιστημίου και 2-4 κάτοικοι. (Δημαράς Α. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα 1983, σελ. 47-48, Ζαμπέτα Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σελ. 321, Γιαννόπουλος, Κ. *Οι απαρχές της εποπτείας και της διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2005, σελ. 28 κ. εξ., του ιδίου *Η Κλεις του Οικοδομήματος, Επιθεώρηση και κρατικός έλεγχος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, έκδοση του ιδίου, Πάτρα 2010, σελ. 21.

υπηρεσίαν του εις τα διδακτικά και εκπαιδευτικά του Νομού καταστήματα προσωπικού, έτι δε να διορίζη, να μεταθέτη ή να παύει τους τοιούτους...». Επιπλέον ο Νομάρχης φροντίζει να κρατούνται φάκελοι υπηρεσιακής ποιότητας για τον κάθε εκπαιδευτικό ώστε η κυβέρνηση να μπορεί *«δι' αυτών να έχη διηνεκείς και ακριβείς γνώσεις περί των προσωπικών περιστάσεων όλων των υπαλλήλων και να κάμη ορθήν κρίσιν περί των γνώσεων, της ικανότητος, της δραστηριότητος και των εκδουλεύσεων ενός εκάστου».* Τοποθετείται στο υπουργείο Γενικός Επιθεωρητής, υπεύθυνος εποπτείας για όλα τα σχολεία της επικράτειας[116].

Ο πρώτος επιθεωρητής Ι. Κοκκώνης οφείλει *«να επισκέπτεται αυτοπροσώπως τα Δημόσια Αλληλοδιδακτικά σχολεία εκ διαλειμμάτων, ώστε να λανθάνη τους διδασκάλους παρουσιαζόμενος απροσδοκήτως»*, *«...να παρευρίσκεται οσάκις κρίνει αναγκαίον εις την ώραν των μαθημάτων, δια να παρατηρεί ακριβώς τον αριθμό των μαθητών, τας δυνάμεις αυτών, τον τρόπον παραδόσεως του διδασκάλου».* Επίσης *«όσοι των διδασκάλων νομισθώσιν ανάξιοι διόλου του επαγγέλματός των και ανίκανοι να προσαρμοσθώσι με τα διαταχθέντα δι' αμάθειαν ή εθελοκακίαν, θέλει πέμπει αμέσως κατάλογον ονομαστικόν τούτων εις την κυβέρνησιν, δια να ενεργηθώσι τα εν τω άρθρω 3 του διαληφθέντος διατάγματος»*, καθώς και *«...παρουσιαζόμενος εις τον Διοικητήν θέλει λαμβάνει παρ' αυτού και παρά των εφόρων ακριβεστέρας πληροφορίας περί του ηθικού και της επιμελείας των διδασκάλων».*

Από το 1864 φαίνεται ότι η άσκηση της εποπτείας με τη δομή που προαναφέρθηκε είναι προβληματική. Για το λόγο αυτό με το νομοσχέδιο Βαλασόπουλου *«Περί Εφημεριών και Δημοδιδασκάλων»* (1874) αυξάνεται ο αριθμός των Γενικών Επιθεωρητών σε 7 και επιλέγεται η λύση των έκτακτων επιθεωρήσεων με παράλληλη πρόσληψη έκτακτων επιθεωρητών, στους οποίους παρέχονται αρμοδιότητες γενικού επιθεωρητή, χωρίς να αναφέρεται ρητά ο αριθμός τους[117].

Η *«Γενική Αιτιολογική Έκθεσις των Νομοσχεδίων Αυγερινού»* (1880) διαπιστώνει την ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών[118]. Στα 1883 διενεργείται έκτακτη επιθεώρηση και

---

[116] Ζαμπέτα Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994,

[117] Ζαμπέτα Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική...*, ό.π.

[118] «Διδάσκαλοι αμαθείς, και αμέθοδοι, άνευ έρωτος προς έργον ουδέν παρέχον αυτοίς θέλγητρον, αφού αγνοούσι τον σκοπόν αυτού και τα μέσα, και όπερ μετέρχονται ως επί το πλείστον ως βαναυσικόν επιτήδευμα χάριν απλού ψωμισμού, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, ιδού εν συντομία οι παράγοντες της σημερινής του δημοτικού σχολείου δυστυχίας. ... Ούτε περί πνευματικής του παιδός αναπτύξεως, ούτε περί διαπλάσεως χαρακτήρος, ούτε περί καλλιέργειας του θρησκευτικού αισθήματος, ούτε περί εξεγέρσεως του προς μανθάνειν ενδιαφέροντος, ούτε περί ασκήσεως του παρατηρητικού, ούτε περί ασκήσεως του διασκεπτικού νοός, ούτε περί μεταδόσεως των εν τω πρακτικώ βίω απολύτως αναγκαίων προκαταρκτικών γνώσεων... δύναται να γείνη λόγος εν σχολείοις, εν οις επικρατεί άψυχος και μηχανική διδασκαλία συχνότατα διακοπτόμενη ή εξ αμελείας του διδασκάλου ή εκ των πολλών απουσιών του μαθητού» (Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τόμ. Α', Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 130-131).

σύμφωνα με τις εκθέσεις των επιθεωρητών «*τα αποτελέσματα της διδασκαλίας αυτών εισίν όλως αντίθετα των σκοπουμένων*» και «*περί μορφώσεως εθνικού φρονήματος, περί αναπτύξεως γενναίων αισθημάτων ουδείς λόγος*». Οι δε δάσκαλοι «*ου μόνον αγράμματοι εισί, απαιδαγώγητοι και αδαείς του διδασκαλικού καθήκοντος, αλλά και λείαν οκνηροί και αμελείς*»[119].

Ανάμεσα στα 1895-1899 ψηφίζονται μια σειρά νομοσχέδια με τα οποία συστηματοποιείται η εποπτεία και ο έλεγχος. Θεσπίζονται νομαρχιακοί επιθεωρητές και στους μεγάλους νομούς βοηθοί επιθεωρητές (β΄ τάξης). Επιλέγεται η ανάθεση της εποπτείας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκτός του κλάδου των δασκάλων, αφού οι επιθεωρητές προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ό,τι αυτό συνεπάγεται τόσο για την αυτονομία της πρωτοβάθμιας όσο και για την ποιότητα του παιδαγωγικού έργου [120].

Σύμφωνα με τον Ν.ΒΤΜΘ΄ ΦΕΚ 37/5-10-1895, άρθρο 40 ορισμένα από τα καθήκοντα του Επιθεωρητή είναι τα ακόλουθα:

α) Η ανά εξάμηνο επιθεώρηση των σχολείων της περιφέρειάς του για τον έλεγχο τήρησης των μαθητικών καταλόγων, την ορθή καταγραφή τους και την τακτική φοίτηση των μαθητών.

β) Ο έλεγχος της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων (έναρξη- λήξη σχολικού έτους, χρόνος εγγραφής και εξετάσεων, προβιβασμοί, απολύσεις), των διδακτικών βιβλίων και της εφαρμογής των ισχυουσών διατάξεων.

γ) Ο έλεγχος του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους σχετικά με τις διδακτικές διαδικασίες καθώς και της συμπεριφοράς των προς τους γονείς, μαθητές και συναδέλφους των.

δ) Ο έλεγχος της εκτός του σχολείου συμπεριφοράς των δασκάλων[121].

Η μεταρρύθμιση του 1914 δεν φαίνεται να προσθέτει κάτι ενδιαφέρον στις οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των δασκάλων[122]. Ο Επιθεωρητής είχε την υποχρέωση, εκτός από την προβλεπόμενη επικοινωνία με κάθε σχολείο της περιφέρειάς του, να επιθεωρεί δύο φορές το χρόνο όλα τα σχολεία ευθύνης του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το διάταγμα, κατά τον επιθεωρητικό έλεγχο ο Επιθεωρητής ελέγχει και αξιολογεί: α) την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων των διευθυντών των σχολείων, β) τα προσόντα των εκπαιδευτικών (σωματικά

---

[119] Γιαννόπουλος, Κ. *Η Κλεις* ..., όπ. π., σελ. 41.
[120] Ζαμπέτα Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική*..., όπ. π.
[121] Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*..., όπ. π. σελ. 310-312.
[122] Καραφύλλης, Α.*Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο* 1950-1978, Κριτική, Αθήνα 2010, σελ.25 κ. εξ.

και πνευματικά), την επιστημονική τους κατάρτιση, την παιδαγωγική ικανότητα, τη διδακτική επάρκεια, την επιμέλεια και την ευσυνειδησία τους. Επίσης την τήρηση των προβλεπόμενων βιβλίων και την καταγραφή της διδαχθείσας ύλης, την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προετοιμασία για τη διδασκαλία του μαθήματος, τη χρήση του εποπτικού υλικού καθώς και τη φροντίδα για τη σχολική βιβλιοθήκη και τον σχολικό κήπο. Φυσικά ο Επιθεωρητής ελέγχει και αξιολογεί τον εκπαιδευτικό για τη «διαγωγή» του στο σχολείο παρακολουθώντας τον *«εν τω έργω της αγωγής και της διδασκαλίας»* αλλά και στις προσωπικές και κοινωνικές του δραστηριότητες [123].

Με τον Ν. 826/1917 η διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης συμπληρώνεται με το θεσμό των «Ανώτερων Εποπτών» στις οποίες διορίζονται οι Α. Δελμούζος και Μ. Τριανταφυλλίδης, *«προς ανωτέρα παιδαγωγική και καθόλου επιστημονικήν εποπτείαν του έργου του προσωπικού των διδασκαλείων της δημοτικής εκπαιδεύσεως και των νηπιαγωγών, των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων και των Επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων, έτι δε προς ομοίαν καθοδηγήσεως αυτών»* (άρθρ. 3). Ο θεσμός αυτός καταργείται το 1920 ακολουθώντας τις τύχες της μεταρρύθμισης του 1917 [124].

Η πρακτική ελέγχου της νομιμοφροσύνης και εθνικοφροσύνης ασκήθηκε έντονα στους εκπαιδευτικούς από τους επιθεωρητές και τη διοίκηση της εκπαίδευσης καθ' όλο το διάστημα της πρώτης περιόδου[125].

Από παιδαγωγική σκοπιά η μελέτη των σχετικών νόμων για την επιθεώρηση αλλά και των εκθέσεων των επιθεωρητών μας έδειξε ότι στην πρώτη περίοδο ελέγχεται ο δάσκαλος ως προς τα ακόλουθα: α) κατοχή της ύλης και γενικών γνώσεων, β) γνώση της διδακτικής μεθόδου, γ) εθνικό φρόνημα, δ) ήθος και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας[126].

---

[123] Γιαννόπουλος, Κ. *Η Κλεις του Οικοδομήματος, Επιθεώρηση και κρατικός έλεγχος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, έκδοση του ιδίου, Πάτρα 2010.

[124] Νόμος 826/1917, Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού διατάγματος της 29ης Ιουνίου 1917 « Περί συμπληρώσεως κλπ του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως, εν Αθήναις , άρθρο 3

[125] Σχετικά βλ. Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου, Γ. *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994, σελ. 236-237.

[126] Σύμφωνα με τον Ν.ΒΤΜΘ΄ ΦΕΚ 37/5-10-1895, άρθρο 40 ορισμένα από τα καθήκοντα του Επιθεωρητή είναι τα ακόλουθα:

α) Η ανά εξάμηνο επιθεώρηση των σχολείων της περιφέρειάς του για τον έλεγχο τήρησης των μαθητικών καταλόγων, την ορθή καταγραφή τους και την τακτική φοίτηση των μαθητών.

β) Ο έλεγχος της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων (έναρξη- λήξη σχολικού έτους, χρόνος εγγραφής και εξετάσεων, προβιβασμοί, απολύσεις), των διδακτικών βιβλίων και της εφαρμογής ων ισχυουσών διατάξεων.

γ) Ο έλεγχος του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους σχετικά με τις διδακτικές διαδικασίες καθώς και της συμπεριφοράς των προς τους γονείς, μαθητές και συναδέλφους των.

δ) Ο έλεγχος της εκτός του σχολείου συμπεριφοράς των δασκάλων. (Μπουζάκης, Σ. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*..., όπ. π. σελ. 310-312.

Φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά πηγάζουν από και ανταποκρίνονται στην ερβαρτιανή αντίληψη για την εκπαίδευση.

2.3.2. Η δεύτερη περίοδος (1930-1982)

Από το 1929 και εξής, ήτοι στη δεύτερη περίοδο σύμφωνα με το θεωρητικό μας σχήμα, προστίθενται οι «*υγιείς πολιτικές αντιλήψεις*»[127] και το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες. Η εξέλιξη αυτή αντανακλά τις ευρύτερες αλλαγές στη νεοελληνική κοινωνία με την άνοδο των αστικών στρωμάτων στην εξουσία, την ανάπτυξη του συνδικαλιστικού και του κομμουνιστικού κινήματος καθώς και την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας μετά τη μικρασιατική καταστροφή. Επιχειρείται επίσης μια προσπάθεια εμβάθυνσης στην παπαρρηγοπούλεια λογική, η οποία εκφράζεται ως Τρίτος Ελληνικός Πολιτισμός, σχήμα το οποίο επεξεργάζεται ο Μεταξάς και παρά τις χονδροειδείς αντινομίες του είναι εξαιρετικά λειτουργικό, παραμένει ισχυρό στη μεταπολεμική περίοδο και κορυφώνεται στη δικτατορία 1967-1974. Η εκπαίδευση θεωρείται προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια και τη διάδοση αυτού του σχήματος και φυσικά οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται αφενός για τον αν το έχουν ενστερνιστεί οι ίδιοι, αφετέρου για την επιχειρησιακή τους ικανότητα, να το μεταδίδουν δηλαδή τόσο στους μαθητές των όσο και στην κοινωνία [128].

Από αυτή την άποψη χαρακτηριστικό είναι το *«Ιδιώνυμο»*. Με το Ν.4229/1929[129] «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», ποινικοποιείται η κομμουνιστική ιδεολογία και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι «*καίτοι μη υποπεσόντες εις αξιόποινον πράξιν του παρόντος νόμου, προπαγανδίζοντες εν τούτοις κομμουνιστικάς αρχάς, ή προσβάλλοντες την ιδέαν της πατρίδος ή τα εθνικά σύμβολα, απολύονται οριστικώς της υπηρεσίας μετ' απόφασιν του οικείου Συμβουλίου*» (άρθρο 6, παρ.1). Είναι επίσης γνωστή η περίφημη ρήση του τότε υπουργού παιδείας Γ. Παπανδρέου: «*...εκπαιδευτικοί οι οποίοι τυχόν δεν συμφωνούν δικαιούνται βεβαίως να διατηρούν τας πεποιθήσεις των αλλά όχι και τας θέσεις των*»[130].

---

[127] Νόμος 4229/1929, «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών».
[128] Βλ. ενδεικτικά Νούτσος, Χ. *Ιστορία της εκπαίδευσης και Ιδεολογία, όψεις του Μεσοπολέμου*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990, σελ. 68.
[129] Νόμος 4229/1929, «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών».
[130] Γληνός, Δ. *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, Αθήνα 1972, τόμος 3, σελ. 102.

Σύμφωνα με τον Ν. 4397/1929[131], ο Επιθεωρητής συμμετέχει στην απόφαση ίδρυσης νέων σχολείων καθώς και στην ίδρυση νυκτερινών, γεωργικών, οικοκυρικών σχολείων, στην κατανομή του διδακτικού προσωπικού στα σχολεία, στην τήρηση της υποχρεωτικής φοίτησης των μαθητών, στην ανάπτυξη των σχολικών κήπων και στην πραγματοποίηση εκπαιδευτικών συνεδρίων.

«Η μεταξική δικτατορία διαβλέπει μέγα κίνδυνο στο εκπαιδευτικό σύστημα από το Πανεπιστήμιο μέχρι τα σχολεία, ήτοι τον κομμουνισμό και τους φορείς του, τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αφού αυτός (...) εισεχώρει από καιρού στην εκπαίδευσιν, διαφθείρων μέγα μέρος του εκπαιδευτικού σώματος, από του Πανεπιστημίου μέχρι των δασκάλων της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως, επιδρών ούτως ολεθριώτατα επί τας νεολαίας του Έθνους (...)»[132].Με τους αναγκαστικούς νόμους εντείνει τον έλεγχο αυξάνοντας τόσο τις θέσεις των επιθεωρητών όσο και τις κατ' έτος επιθεωρήσεις σχολείων και εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στις «*Νέες Χώρες*», όπου οι επιθεωρήσεις αυξάνονται από δύο σε τρεις κατ' έτος. Φαίνεται εδώ ανάγλυφα η προσπάθεια του μεταξικού καθεστώτος να ομογενοποιήσει τον πληθυσμό των νέων χωρών με μοχλό την εκπαίδευση. Οι επιθεωρητές γίνονται το μάτι και το αυτί του κράτους στην περιφέρεια. Κάθε απόκλιση από τους σκοπούς του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους προκαλούσε τον «*δίκαιο κολασμό*» των εκπαιδευτικών [133].

Η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου αμβλύνει την παιδαγωγική πίεση που υφίσταται η κυρίαρχη πολιτική εξουσία για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και της επιτρέπει να ταυτίσει μια σειρά αναγκαίων μεταρρυθμίσεων με τον «*κομμουνιστικό κίνδυνο*», να τις εγγράψει στο πεδίο της αριστεράς και να τις απονομιμοποιήσει κοινωνικά[134].

Τα γεγονότα που ακολούθησαν μετά την Αντίσταση με τις απολύσεις 3.500 εκπαιδευτικών [135] και το εμφυλιοπολεμικό κλίμα που διαμορφώθηκε καθιστούν τον επιθεωρητικό έλεγχο ακόμα πιο ασφυκτικό. Σ' όλη τη μεταπολεμική διάρκεια, με εξαίρεση το σύντομο διάλειμμα του 1964, οι παιδαγωγικοδιδακτικοί προβληματισμοί «*μπαίνουν στο*

---

[131]Νόμος 4397/1929, «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως».

[132] Δημαράς, Α.*Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε1895-1967*,(τόμος β΄), Εστία, Αθήνα 1998,σελ.183.

[133] «...σεις είσθε ο οφθαλμός της Κυβερνήσεως εν τη περιφέρειά σας, το όργανον του Κράτους, δια του οποίου εμφανίζεται τούτο εν τη εκπαιδευτική αρμοδιότητά του και ενεργεί προς τους σχετικούς νόμους και Διατάγματα». Καραφύλλης, Α.*Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1978*, Κριτική, Αθήνα 2010, σελ.37.

[134] Φραγκουδάκη, Α. *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα 2000.

[135] «Πρόκειται για μια σχεδιασμένη, μανιασμένη και βίαιη αποψίλωση της εκπαίδευσης από τα πιο μορφωμένα, φωτισμένα και δημιουργικά πνεύματα της ελληνικής διανόησης (Ιμβριώτη, Παπανούτσος, Σωτηρίου, Παπαμαύρος, Αλεξίου κ.α)». Σάμιου, Π. *Οι Επιθεωρητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982)*. σελ.19. Διαθέσιμο σε δικτυακό τόπο.

ψυγείο» και αποτελούν ασήμαντη λεπτομέρεια για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, αυτό που κυριαρχεί είναι η δεδηλωμένη πίστη στο σχήμα «*πατρίς, θρησκεία, οικογένεια*», το οποίο αποτελεί και το βασικό άξονα τόσο για την επιλογή των διδακτικών περιεχομένων όσο και για την παιδαγωγική δράση του δασκάλου αλλά και για την εν γένει στάση και συμπεριφορά του. Στην εκπαίδευση παγιώνεται ένα κλίμα τρομοκρατίας, βασικός φορέας του οποίου είναι ο επιθεωρητής. Οι δάσκαλοι διορίζονται με πιστοποιητικά νομιμοφροσύνης, απαγορεύεται να εκφράζονται πολιτικά, να συμμετέχουν σε κόμματα. Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες διαμορφώνουν αυτό το πρότυπο του δασκάλου και ο επιθεωρητής το συντηρεί. Η «*τριμερής πορεία*» κυριαρχεί, η παιδαγωγική ελευθερία είναι αδιανόητη και οι όποιοι προβληματισμοί αντιμετωπίζονται με πνεύμα καχυποψίας και εγγράφονται στο πεδίο των «*συνοδοιπορούντων μετά των κομμουνιστοσυμμοριτών*». Βασικά προτάγματα της Προοδευτικής Παιδαγωγικής αγνοούνται ή αναφέρονται παπαγαλιστί, όπως η περίφημη «*αυτενέργεια*» των μαθητών που απαντάται σε πλήθος εκθέσεων των επιθεωρητών[136].

Η μελέτη των εκθέσεων επιθεώρησης της περιόδου αυτής μας έδειξε ότι τα πεδία στα οποία επιθεωρείται ο δάσκαλος είναι τα ακόλουθα: Επιστημονικό, Διδακτικό, Διοικητικό, Ευσυνειδησία, Συμπεριφορά-Δράση. Το Επιστημονικό αναφέρεται κυρίως στα τυπικά προσόντα και την κατοχή της ύλης από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Το Διδακτικό στο σκοπό[137], τη μέθοδο[138] και την πορεία της διδασκαλίας[139], την προετοιμασία, τη χρήση εποπτικών μέσων και το κλίμα της τάξης. Το Διοικητικό στη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την οργανωτική και διοικητική ικανότητα και το επιβάλλον στους μαθητές (!)[140]. Η Ευσυνειδησία στην επίγνωση της αποστολής[141], στην έγκαιρη προσέλευση[142], στην τήρηση

---

[136] Παπαγεωργίου, Κ. *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον επιθεωρητή τη μεταπολεμική περίοδο στην Άρτα (1950-1981)* (μεταπτυχιακή εργασία), Τμήμα Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου, Κέρκυρα 2014.

[137] «Φροντίζει δια την εμπέδωσιν των γνώσεων και την επιτυχίαν του υλικού σκοπού των μαθημάτων». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.79

[138] «Εδίδαξε δια διηγήσεως την ενότητα "Η μάχη στα Γαυγάμηλα" Ο διδάσκαλος δια της πείρας και της επιμελείας κατορθώνει να διδάσκει δια των συνήθων μεθόδων» . σελ.79 «Ύστερα από άρτια προπαρασκευή, με σωστή στάση και έκφραση, εφαρμογή των κατάλληλων για την περίπτωση μεθοδικών και διδακτικών αρχών, έγινε κατά τρόπον αυτενεργό και με ευρύτερη συμμετοχή των μαθητών, γενική επισκόπιση των ρημάτων της α΄ συζυγίας». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ. 80

[139] «Απεδόθη γενική έννοια-εντύπωσις και επηκολούθησεν ανάγνωσις κατά τμήματα, ερμηνεία αγνώστων λέξεων, επεξεργασία και η ανάγνωσις με προσπάθεια απομνημονεύσεως. Η πορεία της διδασκαλίας ήτο πολύ καλή». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.80

[140] «Προσέχει και παρακολουθεί κατά την διδασκαλίαν δια την συμμετοχήν όλων των μαθητών και απασχολεί τας σιωπηρώς εργαζομένας τάξεις» ή «Τύπος χαρωπής δεσποινίδος με ζωηράν και διαυγήν φωνήν κατορθώνει ου μόνον να συγκρατεί την τάξιν, εξαπλούσα το βλέμμα της εφ΄ όλων των μαθητών, αλλά και να διεγείρη το διαφέρον των άνευ καταναγκασμού». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ. 98 κ. εξ.

[141] «Είναι πολύ φιλοπόνος και τακτικός εις το έργον του. Ουδέποτε υπελείφθη εις τι. Παρακολούθησεν τα Παιδαγωγικά συνέδρια βαδίζων ώρας πεζή και εν μέσω βροχής, καίτοι υποφέρων εκ παθήσεως σκωληκοειδίτιδος» Παπαγεωργίου Κ. όπ. π. σελ. 105.

του ωραρίου, στην ορθή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, στο ενδιαφέρον του για τους μαθητές (υγιεινή, φοίτηση[143], πρόοδος και έλεγχος των εργασιών[144]) και στο ενδιαφέρον για την εμφάνιση της τάξης. Τέλος, στη Συμπεριφορά ελέγχεται το ήθος και ο χαρακτήρας[145], η εξωτερική εμφάνιση[146], η συμπεριφορά εντός[147] και εκτός σχολείου[148], το ενδιαφέρον του για την Εθνική-Ελληνοθρησκευτική αγωγή των μαθητών[149] και οι ηθικές αμοιβές[150].

Από τον τρόπο που είναι διαμορφωμένα τα επιθεωρητικά πεδία και από τις αντίστοιχες παρατηρήσεις σε καθένα απ' αυτά μπορούμε να διαπιστώσουμε με μια πρώτη ματιά μια πρωτοφανή σύγχυση ανάμεσα στην παιδαγωγική και τη διδακτική, διότι πεδία που άπτονται της μιας αναφέρονται είτε στην άλλη είτε σε τρίτες άσχετες περιοχές όπως π.χ. η παιδαγωγική σχέση και το κλίμα της τάξης ανάγονται και ελέγχονται στο πεδίο της διοικητικής ικανότητας Μια βαθύτερη όμως ανάγνωση της εποπτείας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτό που τελικά «αξιολογείται» είναι ο απόλυτος έλεγχος των παιδαγωγικοδιδακτικών διαδικασιών στους άξονες που παραπάνω έχουμε αναφέρει και η επιστημονική τους διάκριση αποτελεί λεπτομέρεια ασήμαντη. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει σε έρευνά της η Ε. Ζαμπέτα[151].

Πιο συγκεκριμένα η ανωτέρω ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι εκθέσεις των επιθεωρητών χαρακτηρίζονται από α) αντεπιστημονικότητα και προσκόλληση σε ξεπερασμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις του προηγούμενου αιώνα, β) πλήρη σύγχυση ως προς τους στόχους και το αντικείμενο της αξιολόγησης, γ) σύγχυση της επαγγελματικής με την προσωπική ζωή

---

[142] «Το γεγονός, ότι απουσίασεν εκ της θέσεως του αυθεραίτως από της 20ης μέχρι και της 22ης Φεβρουαρίου 1965, κληθείς δε εις απολογίαν υπεστήριξεν ότι δεν παραβλάπτεται το έργον του σχολείου κατά τας ημέρας της απουσίας του, εφόσον ο διδάσκαλος συμπληρώνει τα μη διδαχθέντα μαθήματα τας άλλας εργασίμους ώρας, δύναται να χαρακτηρίση τον διδάσκαλον ως συνειδητώς αδιάφορον΄» Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ. 106

[143] «Η κατά φύλον διαφορά οφείλεται εις διακοπήν της φοιτήσεως των θηλέων. Φοιτώσιν μάλλον ατάκτως 5 μαθηταί». «Είναι τέκνα ορεινής, αγόνου και συμμοριοπλήκτου περιοχής, με μετριωτάτην οικονομικήν κατάστασιν» Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ. 107

[144] «Παρακολουθεί μετ' ενδιαφέροντος τας γραπτάς εργασίας των μαθητών και την όλην πνευματικήν εξέλιξιν και συμπεριφοράν των». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.107

[145] «Σέβεται τας Αρχάς και τας διαταγάς», «Τύπος χριστιανικού ανθρώπου», σελ.111 «Πολύ καλός οικογενειάρχης και υγιών ηθικοθρησκευτικών αρχών» .Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.112

[146] «Δεν προσέχει τον εαυτόν του εις τρόπον ώστε να εμφανίζεται ως ένας κοινός τύπος χωρικού», «Αναστήματος κοντού και φέρει διόπτρας». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.112

[147] «Τον σχολικόν κήπον τον καλλιεργεί συστηματικώς και φροντίζει να διαδώσει την καλλιέργειαν της φράουλας, ήτις ευδοκιμεί». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.112

[148] «Υποβοηθεί τους κατοίκους εις κοινωφελή έργα και φροντίζει δια θρησκευτικών ομιλιών κατά τας Κυριακάς να μορφώση τούτους Χριστιανικώς». σελ.114 «Ωμίλησεν επανειλημμένως εις τους κατοίκους, συνεργαζόμενος με τα Τ.Ε.Α». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.115

[149] «Ουδεμίαν έλαβε μέριμναν δια τον Εκκλησιασμόν των μαθητών. Ο ίδιος δε μετέβη εις την Εκκλησίαν μόνον την 25η Μαρτίου. Ο διδάσκαλος ερωτηθείς απήντησε, ότι δεν χωρούν όλοι οι μαθηταί εις την Εκκλησίαν δι' αυτό δεν φροντίζει...» Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.115

[150] «Έχει προσφέρει πολυτίμους εθνικάς υπηρεσίας ως αξιωματικός και έχει τιμηθεί δια πολλών μεταλλίων και ηθικών αμοιβών». Παπαγεωργίου, Κ. όπ. π. σελ.116

[151] Ζαμπέτα, Ε. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1994, σελ. 241.

των εκπαιδευτικών, δ) σαφή ιδεολογική θέση ως προς την οποία κρίνονται οι εκπαιδευτικοί και ε) μεροληψία κατά των νεοεισερχόμενων στον κλάδο εκπαιδευτικών.

Με την πτώση της δικτατορίας ήταν σαφές ότι η ελληνική κοινωνία χρειαζόταν και απαιτούσε αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεταρρύθμιση του 1976, όπως σωστά, έχει επισημανθεί[152], αποκατέστησε τις σχέσεις με το παρελθόν (δημοτική γλώσσα, γενίκευση της εκπαίδευσης, δημιουργία παράλληλου δικτύου-τεχνική εκπαίδευση, αιτήματα τα οποία εκκρεμούσαν από τις αρχές του 20ού αιώνα), αλλά δεν προδιέγραψε μια σχέση με το μέλλον. Σε ό,τι αφορά την επιθεώρηση με τον Ν309/1976 δημιούργησε 240 περιφέρειες στις οποίες τοποθετεί 54 επιθεωρητές Α΄ και 186 Β΄. Στην ουσία του ο εποπτικός μηχανισμός παρέμεινε αναλλοίωτος. Πρόκειται για τη συνέχιση ενός διοικητικού μηχανισμού που στελεχώνονταν με ιδεολογικοπολιτικά κριτήρια, ευνοούσε το κλίμα της αυθαιρεσίας καταπίεζε και αστυνόμευε τους εκπαιδευτικούς και υπονόμευε τον όποιο συμβουλευτικό-καθοδηγητικό χαρακτήρα του θεσμού. Για τους λόγους αυτούς καταδικάστηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και προς το τέλος της δεκαετίας του 70 απαξιώθηκε πλήρως και γελοιοποιήθηκε. Η κατάργησή του ήταν ζήτημα χρόνου. Άλλωστε, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη αλλά και στην Ελλάδα απαιτούσε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο ο έλεγχος με τη μορφή των επιθεωρητισμού ήταν πλέον άχρηστος.

2.3.3. Η Τρίτη περίοδος (1982-σήμερα)

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση στα 1981 συνοδεύεται από κλίμα ανακούφισης των δασκάλων, αφού αυτό ως αντιπολίτευση είχε υιοθετήσει όλες τις θέσεις της ΔΟΕ για την εκπαίδευση, άρα και για τον επιθεωρητή και την αξιολόγηση. Με το Ν. 1304/82 καταργούνται οι επιθεωρητές και τίθενται στη διάθεση του υπουργείου παιδείας. Με τον ίδιο νόμο διασπώνται τα καθήκοντα των επιθεωρητών. Το επιστημονικό-παιδαγωγικό μέρος το αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι και το διοικητικό οι προϊστάμενοι των γραφείων και των διευθύνσεων εκπαίδευσης[153].

---

[152] Μουλιανίτης,, Β. *Οι επιδράσεις…*, *όπ π.*
[153] Ν. 1304/82

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου γίνεται πανηγυρικά αποδεκτός από τη Δ.Ο.Ε.[154] αλλά και από τους παιδαγωγούς. Ο Χ. Φράγκος[155] αναφέρει ότι *«συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους».*

Οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων περιγράφονται στον σχετικό νόμο με τρόπο ασαφή: *«Ο Σχολικός Σύμβουλος συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό..., μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού...»*. Οι τελικές ρυθμίσεις για το έργο του παραπέμπονται σε προεδρικά διατάγματα. Με το Π.Δ. 214/84 καθορίζονται τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου μέσα στο ίδιο πνεύμα ασάφειας και αοριστολογίας. Συγκεκριμένα προβλέπεται ότι ο σχολικός σύμβουλος φροντίζει για α) την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δουλειά τους στην τάξη, β) τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία της περιφέρειάς του σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, γ)την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα νέων βιβλίων, διδακτικών μεθόδων κ.λπ., δ) την προώθηση της επιστημονικής έρευνας, ε) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειας, ενώ συμμετέχει και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών [156].

Κατά τη γνώμη μας έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται ό,τι έχει σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Τονίζεται το εκπαιδευτικό έργο γενικώς, ενώ η ατομική αξιολόγηση φαντάζει μια απ' τις πολλές πτυχές του έργου αυτού. Φαίνεται ότι η τότε κυβέρνηση θέλει και δε θέλει την ατομική αξιολόγηση ή τουλάχιστον αυτή την εντύπωση δημιουργεί.

Στον Νόμο Πλαίσιο 1566/1985 δεν αναφέρεται απολύτως τίποτε για την αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο. Αναφέρει όμως στα καθήκοντα του διευθυντή του σχολείου ότι ο

---

[154] Η κυβέρνηση «υλοποιεί ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας που χρονολογείται από το 1925 και δικαιώνει τους μακροχρόνιους αγώνες του κλάδου για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου» (Διδασκαλικό Βήμα, τχ.926, 1982, σελ. 1).

[155] Φράγκος, Χ. (1985) *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

[156] Π.Δ. 214/84

τελευταίος «*Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους*»[157].

Με ένα σχέδιο Π.Δ. (14/2/86) προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στους εξής τομείς: α) επιστημονική κατάρτιση, β) διδακτική ικανότητα – παιδαγωγική πράξη, γ) συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής και δ) εργατικότητα και συνεργασία με τους φορείς. Η αξιολόγηση παραγοντοποιείται από τριμελή επιτροπή: τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης και τον διευθυντή του σχολείου. Τέτοια σχέδια Π. Δ. είδαν το φως της δημοσιότητας, αλλά δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Πρώτα η Ο.Λ.Μ.Ε. και σταδιακά η Δ.Ο.Ε. αντέδρασαν στην εφαρμογή κάθε είδους αξιολόγησης. Ο απόηχος του επιθεωρητισμού στους εκπαιδευτικούς ήταν τόσο έντονος ώστε οι τελευταίοι όχι απλά δεν ήθελαν να ακούσουν για αξιολόγηση, αλλά αρνούνταν ακόμα και να δεχτούν τον σχολικό σύμβουλο στην τάξη, ταυτίζοντάς τον με τον επιθεωρητή[158].

Μέχρι το 1989 ακόμα και αυτή η αόριστα θεσμοθετημένη αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε στην πράξη.

Ως αιτίες για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη αναφέρονται: α) το κοινωνικό πρόσωπο που ήθελε να δείξει η κυβέρνηση, β) οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών[159], γ) η εφεύρεση νέων μορφών άσκησης ελέγχου και εποπτείας, κυρίως μέσα από τον τρόπο που είναι γραμμένα τα νέα διδακτικά εγχειρίδια που κυκλοφορούν μετά το 1985[160] και δ) η ακύρωση στην πράξη του ίδιου του θεσμού του σχολικού συμβούλου μέσα από την έλλειψη αρμοδιοτήτων, τον περιορισμένο επιστημονικό χαρακτήρα του θεσμού και των προσώπων και τις διαβλητές και κομματικά ελεγχόμενες επιλογές των στελεχών[161].

Κατά τη δική μας άποψη η διστακτικότητα που πράγματι υπάρχει από την πλευρά της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για την εφαρμογή της αξιολόγησης αναγιγνώσκεται στη λογική της αποδοχής ή της απόρριψης του επιθεωρητικού προτύπου. Αυτό είναι σφάλμα για δύο λόγους:

---

[157] Ν.Π. 1566/1985. ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1985, σελ. 42.

[158] Ενδεικτική είναι η εγκύκλιος Δ1/910/12.2.87 του ΥΠΕΠΘ, το οποίο αναγκάζεται με αφορμή την άρνηση εκπαιδευτικών ενός σχολείου της Β. Ελλάδας να δεχτεί τον Σχολικό Σύμβουλο, να επισημάνει στους εκπαιδευτικούς ότι η άρνηση διδασκαλίας ενώπιον του Συμβούλου αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα και θα κινείται σε βάρος τους η σχετική διαδικασία.

[159] Γκούσης Κ. (2004), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Η περίπτωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας*, (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία) Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο-Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Κέρκυρα.

[160] Την άποψη αυτή διατυπώνει και στηρίζει ο Γ. Μαυρογιώργος. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και θα τη σχολιάσουμε στη συνέχεια (σελ. 64).

[161] Ζαμπέτα, Ε. *Εκπαιδευτική πολιτική*..., όπ. π., σελ. 251-252.

Πρώτον, σε πανευρωπαϊκή κλίμακα την ίδια εποχή συντελούνται μεταβολές που αφορούν και το εκπαιδευτικό σύστημα σε μια νέα και μάλλον θολή ακόμα κατεύθυνση. Όταν, όπως επισημάνθηκε, όλα τα κοινωνικά πεδία αναδιατάσσονται, όταν οι σχέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς θεσμούς επαναδιαπραγματεύονται, όταν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επαναπροσδιορίζεται, όταν οι απόψεις για τις σχολικές εκροές είναι υπό διαμόρφωση είναι λογικό και η διαδικασία της αξιολόγησης να κινείται διστακτικά και διερευνητικά. Το "παλαιό" δεν εξυπηρετεί και το "νέο" δεν είναι ακόμα σαφές.

Δεύτερον, παρά τη ρευστότητα και την ασάφεια, η εποπτεία και ο έλεγχος φαίνονται να προσανατολίζονται προς νέα θεσμικά μορφώματα. Με τον Ν. 1566/85 θεσμοθετούνται εξωπαιδαγωγικά πεδία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γνωστά και ως όργανα "λαϊκής συμμετοχής". Τέτοια είναι το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, το οποίο ανάμεσα στα άλλα ασχολείται (άρθρο 48, 1β) με «*την προσαρμογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης στους στόχους και το πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας*» και (1γ) με «*τη διάρθρωση της εκπαίδευσης και τον προσανατολισμό των επαγγελματικών εξειδικεύσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες της παραγωγής και της παραγωγικότητας*». Το Ε.Σ.Υ.Π. αποτελείται από 26 μέλη- φορείς, ανάμεσά τους εκπρόσωποι των υπουργείων οικονομικών, εργασίας, βιομηχανίας, των πολιτικών κομμάτων, της εκκλησίας, μια σειρά εκπρόσωποι τριτοβάθμιων συνδικαλιστικών οργάνων εργοδοτών και εργαζομένων, γονέων, παιδαγωγικών φορέων κ.λπ.[162].

Σε επίπεδο νομού συγκροτούνται νομαρχιακές επιτροπές παιδείας με 16 εκπροσώπους διάφορων εκπαιδευτικών, παραγωγικών και συνδικαλιστικών φορέων και σε επίπεδο δήμου-κοινότητας οι δημοτικές-κοινοτικές επιτροπές παιδείας με την ίδια λογική εκπροσώπησης. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας δημιουργούνται τα σχολικά συμβούλια (σύλλογος διδασκόντων και σύλλογος γονέων) και οι σχολικές επιτροπές. Συγκροτούνται επίσης οι σύλλογοι γονέων σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο. Η νέα αυτή οργανωτική δομή αποτελεί, κατά την άποψή μας, προσπάθεια ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος με διάχυση της εποπτείας από τον μονοπρόσωπο χαρακτήρα του επιθεωρητισμού στους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς.

Το 1990 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας επιχειρεί να επαναφέρει την ατομική αξιολόγηση και έρχεται αντιμέτωπη με μια σειρά αντιδράσεις (απεργίες, καταλήψεις, δολοφονία Τεμπονέρα) οι οποίες εξαναγκάζουν τον υπουργό παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλο σε παραίτηση. Ο νέος υπουργός παιδείας Γ. Σουφλιάς προωθεί την ιδέα του «*εθνικού*

[162] Ν. 1566/85

διαλόγου» για την παιδεία. Το 1992 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προωθεί σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το οποίο μένει μετέωρο για έναν περίπου χρόνο λόγω των αντιδράσεων. Τελικά σχηματοποιείται με το Π.Δ. 320/1993 Σύμφωνα μ' αυτό ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί: α) την επιστημονική κατάρτιση και β) την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα. Ο διευθυντής σχολείου αξιολογεί: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και β) τη συνεργασία – επικοινωνία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Η κλίμακα βαθμολόγησης σε όλες τις περιπτώσεις είναι από 10 έως 50 μόρια[163].

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ που αναλαμβάνει μήνες μετά καταργεί το προαναφερθέν Π. Δ. συνιστώντας στους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων να απέχουν από κάθε διαδικασία αξιολόγησης ενόψει νέας μελέτης[164].

Το 1997, με υπουργό παιδείας το Γ. Αρσένη, ψηφίζεται ο νόμος - πλαίσιο 2525 για την εκπαίδευση. Με το άρθρο 8 προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Με την υπουργική απόφαση Δ2/1938 στο τέλος κάθε σχολικού έτους πενταμελής επιτροπή που ορίζεται από τον σύλλογο διδασκόντων συντάσσει έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Με το άρθρο 3 της ίδιας απόφασης η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α.Σ.Μ.) συγκροτεί τριμελείς επιτροπές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *«Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε Σχολική Μονάδα από τους Αξιολογητές χωρίς τη μεσολάβηση οποιουδήποτε άλλου σχολικού παράγοντα ή φορέα, βάσει των γενικών κατευθύνσεων που τίθενται από την Ε.Α.Σ.Μ.»* Ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση αφού παρακολουθήσει δύο τουλάχιστο διδασκαλίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επιστημονική και διδακτική του επάρκεια. Το ίδιο και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Διατηρείται η ίδια βαθμολογική κλίμακα (10 έως 50)[165].

Συγκροτείται ένα νέο όργανο αξιολόγησης το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), το οποίο συντάσσει εκθέσεις για τη μονιμοποίηση, την υπηρεσιακή εξέλιξη, τη συμμετοχή στις

[163] Π.Δ. 320/1993
[164] Διαταγή ΥΠ.Ε.Π.Θ. Δ/24168/25/11/1993
[165] Υπουργική απόφαση Δ2/1938 (26/2/1998) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»

διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης αλλά και σε περιπτώσεις σοβαρών επιστημονικώς ή παιδαγωγικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών[166].

Οι αντιδράσεις επαναλαμβάνονται και το αποτέλεσμα γνωστό. Ο νόμος «Αρσένη» αδρανοποιείται μέχρι το 2002, οπότε ο νέος υπουργός παιδείας Π. Ευθυμίου φέρνει νέο νόμο[167] για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με το πρώτο να έχει την ευθύνη για τους δείκτες και τα κριτήρια, τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου και τη συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Το Π.Ι. έχει την ευθύνη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η τελευταία αναφέρεται στο παιδαγωγικό και διοικητικό έργο. Ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό μετά από τουλάχιστο τρεις επισκέψεις στην αίθουσα διδασκαλίας στους τομείς: α) Επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα, η οποία αφορά την επιστημονική συγκρότηση και επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων και την επιστημονική δραστηριότητα. β) Παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα – δραστηριότητα, η οποία αναφέρεται στον σχεδιασμό και στη δόμηση της διδασκαλίας, στην ευελιξία της διδακτική πράξη, στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας, στην υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων - συμμετοχή σε πιλοτικά προγράμματα, στη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργασιών, στην ποιότητα μάθησης, στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και στην αξιολόγηση μαθητών[168].

Η αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου αναφέρεται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς - μαθητές – γονείς. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι εκατονταβάθμια[169].

Με την άνοδο της Ν. Δημοκρατίας στην κυβέρνηση το 2004 η διαδικασία της αξιολόγησης αδρανοποιείται. Με το Ν. 3848/2010, άρθρο 32 οι σχολικές μονάδες καταρτίζουν μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά. Στο τέλος του σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι

[166] Υπουργική απόφαση Δ2/1938 (26/2/1998) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
[167] Νόμος 2986/2002(ΦΕΚ 24/13-2-2002)
[168] Νόμος 2986/2002(ΦΕΚ 24/13-2-2002)
[169] Νόμος 2986/2002(ΦΕΚ 24/13-2-2002)

αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Διατυπώνονται επίσης βελτιωτικές προτάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά. Ρητά δηλώνεται ότι *«ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις»*[170]. Φαίνεται όμως ότι οι "ισχύουσες διατάξεις" είναι ανεπαρκείς και για το λόγο αυτό κρίνεται από την πολιτική ηγεσία απαραίτητη η έκδοση σχετικού Π. Δ.[171]. Σ' αυτό οριστικοποιείται (;) ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Το σκηνικό γνωστό, αλλά εξαιρετικά ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι δια της μεθόδου καταργώντας-επαναφέροντας αφενός διαμορφώνεται ως κοινή πεποίθηση η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, αφετέρου συγκεκριμενοποιείται και εξειδικεύεται κάθε φορά προς το καλύτερο(;) ο νόμος για την αξιολόγηση, λαμβανομένων υπ' όψη και των αντιδράσεων κάθε φορά. Άλλωστε το εκπαιδευτικό σώμα έχει ανανεωθεί πλήρως. Αυτοί που είχαν άμεση εμπειρία ή έστω έντονο απόηχο από τον επιθεωρητισμό δεν υπάρχουν πλέον εν ενεργεία ή αποτελούν πια εξαιρετικά μικρό ποσοστό του εκπαιδευτικού σώματος.

Είναι φανερό ότι με βάση τα παραπάνω δεν είναι δυνατόν να γίνει μια άμεση αποτίμηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο για λόγους προφανείς (έλλειψη ατομικών εκθέσεων αξιολόγησης). Ωστόσο, θα ήταν αφελές να υποστηρίξουμε ότι στο διάστημα αυτό δεν υφίστατο κανένας έλεγχος. Κατά την άποψή μας, το εκπαιδευτικό σύστημα (στο οποίο περιλαμβάνεται και ο κάθε εκπαιδευτικός) δέχεται τα τελευταία τριάντα χρόνια ασφυκτικές πιέσεις, έμμεσες και άμεσες. Οι πιέσεις αυτές προκύπτουν:

Α. Από εξωπαιδαγωγικά πεδία και φορείς, βασικότεροι των οποίων είναι η οικονομία, οι νέες τεχνολογίες, η τοπική κοινωνία και οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως ήδη επισημάνθηκε αποτελεί κοινή πεποίθηση η αναφορά στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοικονομικές συνθήκες, στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της παραγωγής και στον επαναπροσανατολισμό των σχολικών εκροών με την ανάγκη καλλιέργειας νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ανεξάρτητα απ' την οπτική γωνία των αναλυτών, αν δηλαδή η κριτική γίνεται με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, η πίεση στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι σαφής. Η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας απαιτεί "άλλο", "νέο", "διαφορετικό" σχολείο.

---

[170] Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010 τόμος α') Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις

[171] Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5/11/2013 (Παράρτημα 1)

Το "οικογενειακό φαντασιακό" εισβάλλει ορμητικά στο σχολείο [172]. Απαιτεί την προσαρμογή του σχολείου στον κάθε μαθητή. Παιδαγωγικά αυτό εκφράζεται με τον σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του παιδιού, με αποδοχή των ιδιαίτερων ικανοτήτων, δυνατοτήτων, κλίσεων, ενδιαφερόντων, επιθυμιών. Με το δικαίωμά του να επιλέγει τι, πότε και πώς θα το μάθει[173].

Ο Δ. Τσαούσης σχολιάζοντας την Έκθεση Μπάνγκεμαν επισημαίνει: *«το νέο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαμορφώσει τον άνθρωπο μιας νέας και ουσιαστικά άγνωστης κοινωνίας. Γίνεται δηλαδή ένα στοιχείο φαντασιακής θέσμισης της νέας κοινωνίας που αναδύεται μέσα από διαδικασίες που παραμένουν ουσιαστικά ανεξέλεγκτες, Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλείται πια να αναμεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες και να αναπαράγει κοινωνικά πλαίσια. Καλείται να διαμορφώσει τους νέους ανθρώπους, που θα λειτουργήσουν σε νέα κοινωνικά πλαίσια»*[174].

Άλλωστε και οι κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες δεν διαμορφώνονται από εκπαιδευτικούς φορείς, κινούνται στο ίδιο πλαίσιο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το «Λευκό Βιβλίο»[175].

Β. Από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια.

Σύμφωνα με τον Γ. Μαυρογιώργο *«τα νέα βιβλία με τη συγκεκριμένη μορφή τους παρουσιάζονται σε μια εποχή που ο γραφειοκρατικός έλεγχος δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός για την άσκηση του κρατικού ελέγχου»* και μ' αυτά *«δραστηριοποιείται στο δημοτικό σχολείο μια νέα μορφή κοινωνικού ελέγχου»*. Τα διδακτικά εγχειρίδια που γράφονται από τα μέσα της δεκαετίας του 80 ρυθμίζουν λεπτομερέστατα τόσο τα διδακτικά περιεχόμενα όσο και τον τρόπο επεξεργασίας τους. Το βιβλίο του δασκάλου δίνει τις απαραίτητες οδηγίες για τα ερωτήματα που «πρέπει» να τεθούν, τα πεδία που θα τύχουν επεξεργασίας, οδηγίες για την άσκηση και την εμπέδωση, τις κατ' οίκον εργασίες κ.λπ. Το βιβλίο του μαθητή ρυθμίζει ασφυκτικά τις εργασίες στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Οφείλουμε εδώ να επισημάνουμε

---

[172] Μουλιανίτης, Β. *Οι επιδράσεις...*, όπ. π.

[173] Κοσσυβάκη, Φ. *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα 2001.

[174] ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Ενημερωτική Έκθεση 1, *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιπτώσεις της στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα Μάιος 1994, σελ. 11.

[175] «Αυτό που πρέπει να επανεξεταστεί είναι η θέση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στη λειτουργία της κοινωνίας, οι σχέσεις τους με την οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα στο σύνολό της» σελ. 131.«Υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των κρατών μελών ως προς την ανάγκη μιας μεγαλύτερης συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα στα συστήματα εκπαίδευσης και/ή επαγγελματικής κατάρτισης και στη διαμόρφωση των πολιτικών εκπαίδευσης για να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες της αγοράς και οι τοπικές συνθήκες, με τη μορφή π.χ. της ενθάρρυνσης της συνεργασίας των επιχειρήσεων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ενσωμάτωση της συνεχούς κατάρτισης από τις επιχειρήσεις στα στρατηγικά τους σχέδια.» σελ. 132. βλ. Λευκό Βιβλίο Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21° αιώνα Κεφ.7 σελ.131-137

ότι στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου αυτά θεωρούνται ως "ενδεικτικές" διδακτικές προτάσεις. Ωστόσο, η εμπειρία έδειξε ότι αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς "τυφλοσούρτη"[176].

Παράλληλα μ' αυτό διεξάγονται ειδικά κατά τα τελευταία 15 χρόνια πλήθος σεμιναρίων τόσο από τους σχολικούς συμβούλους όσο και από το Π. Ι., αλλά και από άλλους φορείς σε μια προσπάθεια να προσανατολίσουν τους εκπαιδευτικούς στις νέες διδακτικές μεθόδους αλλά και γενικότερα σε νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Δεν υπονοούμε εδώ ότι η διαδικασίες αυτές είναι εξ ορισμού θετικές ή αρνητικές. Απλώς επισημαίνουμε τη μετατόπιση του γραφειοκρατικού ελέγχου και την άσκησή του με άλλους τρόπους.

Ένα ακόμα στοιχείο πρέπει να επισημανθεί είναι ο εξεικονισμός των σχολικών εγχειριδίων, ο οποίος πηγάζει από τις οδηγίες του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος και οδηγεί σύμφωνα με ερευνητές στον εκ του μακρόθεν έλεγχο των υποκειμένων[177].

Τέλος να σημειώσουμε ως μορφή ελέγχου τον απόηχο του επιθεωρητισμού, αλλά και τον διαρκώς επαπειλούμενο "κίνδυνο" εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης, όπως με σαφήνεια διαπιστώθηκε παραπάνω.

2.4. Φορείς και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με βάση το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240/5/11/2013

Με το ανωτέρω προεδρικό διάταγμα προσδιορίζεται λεπτομερώς ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όλης της διοικητικής ιεραρχίας (από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης μέχρι τον εκπαιδευτικό της τάξης). Ακολούθως θα σταθούμε μόνο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με βάση το παραπάνω Π. Δ. και θα απαντήσουμε στα ερωτήματα ποιος, πώς και γιατί αξιολογεί τον δάσκαλο.

Αρχίζοντας από το τελευταίο, όπως αναφέρεται στο εν λόγω Π. Δ. ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (άρθρο 2) είναι *«η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας»* αφού η διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει:

[176] Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 157.
[177] Πλειός, Γ. *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση*, Πολύτροπον, Αθήνα 2005.

1. Στην ολοκληρωμένη αποτύπωση της κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, με στόχο τη βελτίωσή του.

2. Στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου.

3. Στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους

4. Στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης.

5. Στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διακρίνεται σε εκπαιδευτική και διοικητική. Η πρώτη διενεργείται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο και η δεύτερη από τον διευθυντή του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται σε πέντε κατηγορίες με τα ακόλουθα ανά κατηγορία κριτήρια:

Κατηγορία Ι: Εκπαιδευτικό περιβάλλον (συντελεστής βαρύτητας 0,75)

α. Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες

β. Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη

γ. Οργάνωση της σχολικής τάξης

Κατηγορία ΙΙ: Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (συντελεστής βαρύτητας 0,50)

α. Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας

β. Στόχοι και περιεχόμενο

γ. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

Κατηγορία ΙΙΙ: Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1,25)

α. Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία

β. Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

γ. Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης

δ. Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

Κατηγορία IV: Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (συντελεστής βαρύτητας 1,50)

α. Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις

β. Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της

γ. Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

Κατηγορία V: Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (συντελεστής βαρύτητας 1)

α. Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

β. Επαγγελματική ανάπτυξη

Στις 4 από τις παραπάνω κατηγορίες ο εκπαιδευτικός (I, II, III, V) αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο και στην κατηγορία IV από τον διευθυντή του σχολείου[178].

Σύμφωνα με το άρθρο 5 το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αποτυπώνεται με βάση μια περιγραφική τετραβάθμια κλίμακα ως *«ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός»*. Η περιγραφική αυτή κλίμακα προκύπτει από τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα για κάθε κατηγορία. Έτσι, στην κατηγορία *«ελλιπής»* κατατάσσεται, όποιος έχει αριθμητική βαθμολογία από 0 έως 30, στην κατηγορία *«επαρκής»* από 31-60, στην κατηγορία *«πολύ καλός»* από 61-80 και *«εξαιρετικός»* από 81-100 βαθμοί. Η τελική βαθμολογία (για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία) προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό του μέσου όρου βαθμολογίας των κριτηρίων κάθε κατηγορίας επί τον συντελεστή βαρύτητας, την άθροιση των γινομένων και τη διαίρεση δια 5.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράγραφος 4 του άρθρου 16: *«Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μια εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ως ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας»*.

Τόσο η διοικητική όσο και η εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλουν να λαμβάνουν χώρα μετά από κοινοποίηση έγγραφης πρόσκλησης στον αξιολογούμενο, η δε παράλειψή της επιφέρει ακύρωση της έκθεσης αξιολόγησης. Κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση προηγείται συνάντηση αξιολογητή και αξιολογούμενου όπου παρέχονται διευκρινίσεις από τον πρώτο

[178] Για τη διοικητική αξιολόγηση του δασκάλου από τον διευθυντή του σχολείου δες στο κεφάλαιο 3

στον δεύτερο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησης ενώ ο δεύτερος ενημερώνει τον αξιολογητή για την κατάσταση στην τάξη του από κοινωνικοπολιτισμικής και μαθησιακής πλευράς. Ο χρόνος παρακολούθησης των διδασκαλιών ορίζεται από τον αξιολογητή, ο οποίος και μπορεί να λάβει υπ' όψη του τις προτιμήσεις του αξιολογούμενου ως προς τα μαθήματα και τις τάξεις. Ο αξιολογητής παρακολουθεί δύο τουλάχιστον διδασκαλίες, μετά από τις οποίες συζητά αναστοχαστικά με τον αξιολογούμενο. Εντός μιας εβδομάδας από την συζήτηση αυτή ο αξιολογούμενος υποβάλει στον αξιολογητή έκθεση αυτοαξιολόγησης συνοδευόμενη από φάκελο με παραστατικά που τεκμηριώνουν την έκθεσή του. Αυτά αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή, χωρίς να τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση.

Η διοικητική αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα σχολεία γίνεται μια φορά τουλάχιστον ανά διετία με ή χωρίς αίτηση, ενώ η εκπαιδευτική μια φορά τουλάχιστον ανά τριετία με ή χωρίς αίτηση και σε διάστημα που η διαδικασία δεν υπερβαίνει τους δύο μήνες. Για τους δόκιμους εκπαιδευτικούς συντάσσονται κατά τη διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής υπηρεσίας δύο (2) εκθέσεις διοικητικής και δύο (2) εκθέσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα στους αξιολογούμενους εντός πέντε ημερών από την ημερομηνία σύνταξης. Συντάσσονται σε τρία αντίτυπα (υπηρεσιακό φάκελο, διευθυντή σχολείου, αξιολογούμενο). Ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα άσκησης ένστασης κατά της αξιολογικής κρίσης εντός πέντε ημερών από την κοινοποίησή της, την οποία ασκεί ενώπιον της Επιτροπής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Ε.Α.Ε.Ε.), που εδρεύει στη διεύθυνση εκπαίδευσης στην περιφέρεια της οποίας υπηρετεί ο ενιστάμενος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο 24[179], το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους υφισταμένους να αξιολογούν τους προϊσταμένους σε προαιρετική βάση, όπως επίσης και στους αποδέκτες της αξιολόγησης να τη χρησιμοποιούν κατά την κρίση τους.

[179] Άρθρο 24: Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφιστάμενους
Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση της παρούσας παραγράφου είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις.

2.5. Κριτική προσέγγιση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η μελέτη του ποιοτικού αξιολογικού χαρακτηρισμού των εκπαιδευτικών ανά κατηγορία και κριτήριο μας δείχνει τα ακόλουθα:

Για την κατηγορία Ια, αξιολογείται ως ελλιπής «*εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία σχέσεων, δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, δεν διατυπώνονται ούτε καν έμμεσα προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών*». Για την κατηγορία Ιβ: «*εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι*» Για την κατηγορία Ιγ: «*εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς παραμελεί το χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για τη θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και κυρίως δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο*».

Για την κατηγορία ΙΙα ως ελλιπής αξιολογείται ο εκπαιδευτικός «*εφόσον η προετοιμασία δε λαμβάνει υπ' όψη ή λαμβάνει πλημμελώς και επιφανειακά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών*». Στην κατηγορία ΙΙβ «*εφόσον η προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της*». Στην κατηγορία ΙΙγ «*εφόσον η προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών και των μέσων είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της*». *Παρεμπιπτόντως* εδώ θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί τι ακριβώς σημαίνει "εσφαλμένη" προετοιμασία στο μεγαλύτερο μέρος της.

Το ίδιο ισχύει για τις άλλες κατηγορίες με αποκορύφωμα ίσως την κατηγορία IV, όπου ελλιπής αξιολογείται «*εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις*» (IVα), «*εφόσον συμμετέχει ελάχιστα ή πλημμελώς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας*» (IVβ) ή «*εφόσον συνεργάζεται περιστασιακά και ελάχιστα με γονείς και φορείς*» (IVγ).

Απ' την άλλη πλευρά στον χαρακτηρισμό «*εξαιρετικός*» παρατηρούμε μια αοριστολογία. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία Ια ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ως εξαιρετικός «*εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης έχει αναπτύξει στάσεις και ικανότητες συλλογικότητας, συντονισμού και θετικής διαχείρισης διαπροσωπικών διαφωνιών*

και συγκρούσεων», στην Ιβ *«εφόσον εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιεργεί κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων...»* ή στο ΙΙβ *«εφόσον [...] επιλέγει , κατά τον προγραμματισμό έτους και ευρύτερης ενότητας, κεντρικές έννοιες, ιδέες, οπτικές και δεξιότητες που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες του μαθήματος και διατυπώνει, κατά τον προγραμματισμό της ωριαίας διδασκαλίας στόχους που προωθούν, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη μεταγνωστική ανάπτυξη και τις ικανότητες του κριτικού εγγραμματισμού και της αποτίμησης των πρακτικών εφαρμογής των γνώσεων, των δεξιοτήτων της τέχνης και της τεχνολογίας».*

Αναφορικά με τους δύο άλλους χαρακτηρισμούς διαπιστώνουμε ότι επαρκείς και πολύ καλοί χαρακτηρίζονται όσοι ανοίγουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, διαμορφώνουν κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ μαθητών, γονέων και άλλων τοπικών φορέων, ακολουθούν διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και ευέλικτες διδακτικές μορφές επεξεργασίας, εφαρμόζουν τη διαθεματικότητα, εκπονούν διάφορα προγράμματα, παρακολουθούν σεμινάρια, χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα δικής τους επινόησης, αξιοποιούν τη νέα γνώση κ.λπ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Εννοιολογική προσέγγιση των όρων διοίκηση /διεύθυνση και ηγεσία

Οι έννοιες ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση έχουν απασχολήσει τους ερευνητές της Διοικητικής επιστήμης ως προς τον διαχωρισμό τους, όπως και οι έννοιες ηγέτης και προϊστάμενος-διευθυντής. Πολλοί θεωρούν ότι είναι ταυτόσημες έννοιες. Στις μέρες μας όμως θεωρείται ότι υπάρχουν διαφορές γι' αυτό και είναι σημαντική η εννοιολογική τους αποσαφήνιση.

Το ουσιαστικό "διεύθυνση" είναι συνώνυμο του ουσιαστικού διοίκηση και σημαίνει την οργάνωση και επίβλεψη (έργου, προσωπικού κ.λπ.) από πρόσωπο ή ομάδα προσώπων που τίθενται επί κεφαλής[180].

Επίσης σύμφωνα με τον Τύπα και Κατσαρό[181] διεύθυνση *«είναι η λειτουργία που αφορά τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης και απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη ικανότητα παρακίνησης αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον δυναμισμό»*.

Ετυμολογικά το ρήμα διοικώ σήμαινε αρχικά *«διευθετώ τα του οίκου μου, διαχειρίζομαι το σπιτικό μου και προέρχεται από την πρόθεση δια και το ρήμα οικώ»*[182]. Σήμερα σημαίνει *«ασκώ τη διοίκηση όπου διοίκηση είναι ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος της παραγωγικής διαδικασίας ή της λειτουργίας επιχείρησης, οργανισμού κ.λπ.»*[183].

Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούμε τους δυο αυτούς όρους με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο.

Ο όρος διοίκηση έχει απασχολήσει κατά καιρούς τους επιστήμονες της διοικητικής επιστήμης αλλά όπως συμβαίνει συνήθως έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί.

---

[180] Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα 2004.
[181] Τύπας και Κατσαρός, (2003 σελ. 79) στο Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σελ. 17.
[182] Μπαμπινιώτης, Γ. *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο* Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα 2004.
[183] Μπαμπινιώτη, Γ. *Λεξικό…*, *όπ. π.*

Στη βικιπαίδεια διαβάζουμε: *«Ο όρος Διοίκηση ή Μάνατζμεντ είναι μία ευρύτατη έννοια δια της οποίας προσδιορίζεται γενικά ο τρόπος καλύτερης οργάνωσης ομάδων ανθρώπων προς ταχύτερη επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Συνεπώς ο όρος προσβλέπει μέσω στοχοποίησης στο "optimum [184] " της βέλτιστης και αποδοτικότερης λειτουργίας των ομάδων (ανθρώπινου δυναμικού) στις οποίες και από τις οποίες αυτή εφαρμόζεται»*[185] .

Κατά τον H. Fayol *«διοίκηση είναι μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο»*[186]. Άλλη άποψη είναι πως η διοίκηση είναι *«η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή και την εποπτεία ατόμων ή ομάδων»*[187].

Σύμφωνα με τον Χ. Σαΐτη, *«Διοίκηση είναι μια συνθετική δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων»* [188]. Ή όπως ο ίδιος[189] αναφέρει αλλού: *«Διοίκηση δηλαδή, σημαίνει πετυχαίνω συγκεκριμένους στόχους μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού»*.

Πιο ολοκληρωμένος κατά την άποψή μας, είναι ο ορισμός που δίνει ο Θεοφανίδης για τον όρο διοίκηση. Όπως αναφέρει διοίκηση *«είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμό, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*[190].

«Ο όρος "διοίκηση" στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σχετικά νέος και δεν πρέπει να ταυτίζεται με το νόημά της, με αυτό που έχει δοθεί στο πεδίο των επιχειρήσεων. Στην εκπαίδευση, η διοίκηση έχει να κάνει με ανθρώπινα όντα (μαθητές, εκπαιδευτικούς) και, επομένως, θεωρείται επιστήμη και τέχνη, αφού αυτός που διοικεί ένα σχολείο πρέπει να έχει βαθιά γνώση του ανθρώπινου παράγοντα. Ως τέχνη η εκπαιδευτική διοίκηση πρέπει να

---

[184] βέλτιστη
[185] http://el.wikipedia.org/wiki
[186] Γεωργόπουλος, Ν. *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Γ. Μπένου, Αθήνα 2006, σελ. 40-41
[187] Georges et al, (1998, σελ.32) στο Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σελ. 12
[188] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007, σελ.34.
[189] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα 2008, σελ. 12.
[190] Θεοφανίδης (1985 σελ. 64), στο Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σελ 15.

προσαρμόζεται ανάλογα με τις περιπτώσεις. Αφορά όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας από τους μαθητές έως τα ανώτατα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης»[191].

Σύμφωνα με τον Κατσαρό Ι.[192] εκπαιδευτική διοίκηση «*είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών- μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*».

«Ο όρος "σχολική διεύθυνση" προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία. Πιο αναλυτικά η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή ηγεσία που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού κλίματος»[193].

Στη βιβλιογραφία άλλες φορές ο όρος ηγεσία εννοιολογικά είναι ευρύτερος των όρων διοίκηση και διεύθυνση[194] και άλλες φορές μέρος αυτών[195]. Διακρίνουμε την ηγεσία από την διοίκηση, αν και πρόκειται για αλληλοσυμπληρούμενους ρόλους.

Ο ορισμός της ηγεσίας δεν είναι κοινά αποδεικτός. Ο Yukl[196] υποστηρίζει ότι «*όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος*

---

[191] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα2007, σελ.87.
[192] Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και Διοίκηση..., όπ. π.*, σελ. 16.
[193] Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα2008, σελ.17-18.
[194] Σύμφωνα με τον Πασιαρδή η διεύθυνση «έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας... αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σ' ένα χρονικό ορίζοντα. ... Ο όρος ηγεσία είναι σαν ένας όρος ομπρέλα όπου υπάγονται οι δυο προηγούμενοι όροι, τόσο η διοίκηση όσο και η διεύθυνση,» Πασιαρδής, Π. *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σελ.211.
[195] «Η ηγεσία είναι μια σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας, όμως δεν ταυτίζεται με την διοίκηση αποτελεί ένα μέρος αυτής και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν.» Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σελ. 132.
[196] Yukl (1994: 4-5), στο: Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σελ. 96.

και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από τους άλλους, αλλά δεν υπάρχει "σωστός" ορισμός».

Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν κάποιον ακριβή ορισμό και να προσδιορίσουν τα στοιχεία που τη συνθέτουν (την ηγεσία), χωρίς όμως ακόμη να επιτευχθεί με σαφήνεια.

Το ρήμα «ηγούμαι» προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα ηγέομαι – ούμαι και σημαίνει είμαι οδηγός (οδός+ άγω).

Κατά τον Carnal [197] ηγεσία είναι μια απροσδιόριστη έννοια. Ο Bennis συμφωνεί αναφέροντας ότι αν και η ηγεσία είναι ένα ορατό καθημερινό φαινόμενο ελάχιστα το έχουμε κατανοήσει[198].

Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ορισμών γίνεται αντιληπτό ότι ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που διαθέτει ο ηγέτης, γύρω από την ικανότητα του να θέτει στόχους και να επινοεί τρόπους επίτευξης, να επηρεάζει και να ενθαρρύνει κάποιους ανθρώπους να τον ακολουθήσουν. *«Η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»*[199].

Σύμφωνα με τον Σαΐτη[200] *«η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θελληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος».*

3.2. Είδη-Στυλ διοίκησης και αρχές εκπαιδευτικής διοίκησης

Υπάρχουν πολλές θεωρίες για τον τρόπο άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Μια κλασσική προσέγγιση αποτελεί η διοικητική σχάρα των Blake &Moutin (1964) η οποία αναφέρεται σε δυο διαστάσεις: την οριζόντια που αναφέρεται στο *«ενδιαφέρον για την*

---

[197]Μπουραντάς, Δ. *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Κριτική, Αθήνα2007.
[198]Μπουραντάς, Δ. *Ηγεσία...*, *όπ. π.*
[199]Πασιαρδής, *Εκπαιδευτική ηγεσία...*, όπ. π., σελ. 209
[200]Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα2008, σελ.132.

παραγωγή» και την κάθετη που σχετίζεται με το *«ενδιαφέρον για το προσωπικό του οργανισμού»*. Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι ένα ηγετικό στέλεχος πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα της εργασίας και στο ενδιαφέρον για το συμφέρον των συνεργατών του[201].

Οι τρεις βασικοί τρόποι ηγεσίας είναι[202]:

- Η αυταρχική ηγεσία με τον προϊστάμενο να επιδιώκει την υπακοή των υφισταμένων του. Η αυταρχική ηγεσία είναι απόρροια μιας ορισμένης αντίληψης για την άσκηση της διοικητικής (ηγετικής) λειτουργίας και είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα.
- Η δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία σύμφωνα με την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν διεξοδικής συζήτησης με τους υφισταμένους.

  Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις στενά συσχετιζόμενοι τύποι συμμετοχικών ηγετών: οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί[203] .
- Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία με τον προϊστάμενο να μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και να ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών στους συνεργάτες[204].

Κάθε τρόπος έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης, οι οποίοι να μπορούν να εφαρμοσθούν με επιτυχία σε όλες τις περιστάσεις άσκησης της διοικητικής εξουσίας. Οι διευθυντές ανάλογα με την προσωπικότητά τους, την ποιότητα ή ωριμότητα της ομάδας και την κατάσταση κινούνται ανάμεσα στο αυταρχικό και εξουσιοδοτικό μοντέλο[205].

Το ίδιο ισχύει και στη διεύθυνση ενός σχολείου όπου δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο ηγεσίας. Υπάρχουν διάφορα είδη μοντέλων, τα οποία έχουν αντληθεί από μια ευρεία γκάμα επιστημών και σε λίγες περιπτώσεις έχουν αναπτυχθεί ειδικά για να εξηγήσουν μοναδικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

---

[201]Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής...*, *όπ. π.* σελ.138-139.
[202]Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής...*, *όπ. π.* σελ.139-141.
[203] α) Οι συμβουλευτικοί ηγέτες συσκέπτονται με τους υφισταμένους, προτού να λάβουν μια απόφαση. Ωστόσο, διατηρούν την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων. β) Οι συναινετικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τη συζήτηση της, ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνουν μια απόφαση, η οποία αντανακλά τη γενική άποψη (συναίνεση) των μελών της ομάδας. γ) Οι δημοκρατικοί ηγέτες μεταβιβάζουν την τελική εξουσία στην ομάδα. Λειτουργούν ως συλλέκτες απόψεων και κάνουν ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων.
[204]Διαφέρει από τη δημοκρατική στο σημείο ότι τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη προτού να πάρουν τις δικές τους αποφάσεις.
[205] Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής...*, *όπ. π.* σελ 141.

Από αυτά που προηγήθηκαν μπορούμε να πούμε ότι κανένα μοντέλο διοίκησης δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνο του τη σχολική πραγματικότητα. Παρά τις ορατές δυσκολίες μια συνθετική μορφή ηγεσίας πιθανόν να έδινε μια ικανοποιητική λύση στον παραπάνω προβληματισμό. Σε ένα πραγματικά δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η αξία του ατόμου και ο σεβασμός προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι το ζητούμενο δεν μπορούν να αναπτυχθούν αυταρχικές τάσεις στον τομέα της ηγεσίας και της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε και πρέπει να γίνει ανεκτή η αναξιοκρατία και η προαγωγή ατόμων με ανορθόδοξα μέσα σε διευθυντικές και άλλες διοικητικές θέσεις.

ΑΡΧΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η εκπαιδευτική διοίκηση λόγω της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού έργου, εκτός των γενικών αρχών[206] της διοίκησης, έχει και άλλες αρχές, οι οποίες καθορίζουν τη στρατηγική ενός στελέχους της εκπαίδευσης[207].

- Η δημοκρατική αρχή διοίκησης: ο διευθυντής του σχολείου χωρίς να παρεκκλίνει από το σκοπό του σχολείου και του νόμιμου πλαισίου δεν πρέπει να είναι απόλυτος, αλλά πρέπει να διακρίνεται για τη διαλλακτικότητα στην πολιτική του.
- Η αρχή της άμεσης εποπτείας: όσο αμεσότερη είναι η προσωπική επαφή, τόσο αποτελεσματικότερη είναι η άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων.
- Η αρχή της δικαιοσύνης: όλες οι ενέργειες του διευθυντή πρέπει να είναι σύννομες και αμερόληπτες.
- Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων: μια απόφαση πρέπει να είναι νόμιμη, προϊόν δημοκρατικής διαδικασίας και αποτελεσματική.
- Η αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας: ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να ενεργεί ανάλογα με τις περιστάσεις, τις συνθήκες και τους συνεργάτες του.

---

[206] Αρχές γενικής διοίκησης: αρχή του καθορισμού των σκοπών, αρχή της ιεραρχικής κλίμακας, αρχή της συνετής διοίκησης, αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης, αρχή της ενότητας εντολής, αρχή της επιλογής του καλύτερου ατόμου, αρχή της ενότητας του προσωπικού

[207] Σαΐτης, Χ. Αθ. Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007, σελ.49-54.

3.3. Τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή/ηγέτη και οι διαστάσεις του ρόλου του

Η αποτελεσματικότητα στο χώρο του σχολείου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί γιατί κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επιτεύγματα μαθητών) ή επιμέρους στόχοι (π.χ. διαμόρφωση αντιλήψεων) δεν μπορούν να μετρηθούν με απόλυτη ποσοτική ακρίβεια ή να συλλάβουν τη σύνθετη φύση του σχολείου. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έφεραν στο φως παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Μερικοί από αυτούς είναι: η σχολική ηγεσία, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. η σταθερότητα του προσωπικού, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το ευνοϊκό κλίμα. Για να μπορέσουν όμως όλοι οι παραπάνω παράγοντες (και πολλοί ακόμη) να αποκτήσουν οργανωτική υπόσταση άρα και σπουδαιότητα πρέπει να συνδεθούν μεταξύ τους με βάση τις αρχές και τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου γεγονός που εξαρτάται άμεσα από τις ικανότητες του διευθυντή, ο οποίος προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει όλα τα μέρη του σχολικού συστήματος είναι δηλαδή ο συνδετικός κρίκος που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των ομάδων ή των υποσυστημάτων, τα οποία αποτελούν τη σχολική μονάδα[208]. *«Σε σχετική έρευνα[209] τα καλά σχολεία έχουν κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα την αποτελεσματική ηγεσία και κλίμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη».*

Η σχολική αποτελεσματικότητα λοιπόν είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διοίκηση του σχολείου και κυρίως με τον ρόλο του διευθυντή. Είναι σημαντικό ο διευθυντής εκτός από την επιστημονική του κατάρτιση ως δάσκαλος/παιδαγωγός να έχει διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Για την αποτελεσματική άσκηση της διεύθυνσης ενός σχολείου ο διευθυντής είναι απαραίτητο να ξέρει (γνώση), να μπορεί (ικανότητα) και να θέλει (κουλτούρα, νοοτροπία) να διοικεί (να προγραμματίζει, να οργανώνει, να ελέγχει, να διευθύνει) τους ανθρώπους. *«Με λίγα λόγια να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης, κατανοώντας τη θεωρία και εφαρμόζοντάς την στην πράξη, με στόχο να εξασφαλίσει τη μέγιστη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης»*[210].

Ο διευθυντής εκτός του γραφειοκρατικού ρόλου του ασκεί κυρίως ηγετικό ρόλο και με την όλη δράση του εμπνέει και εμψυχώνει και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την παρώθηση

---

[208] Σαΐτης, Χ. Αθ. Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007.
[209] DES. (1977:36), στο Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής*..., όπ. π., σελ.142.
[210] Κατσαρός, Ι. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης ,Π.Ι., ΥΠΑΙΘ, Αθήνα 2008,σελ. 77.

όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *«Όπως είναι γνωστό, ο διευθυντής του σχολείου έρχεται σε επαφή με πολλές και διαφορετικές ομάδες και άτομα του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, τα οποία έχουν διαφορετικές προσδοκίες (...) πρέπει να διαθέτει ικανότητες, ώστε να συντονίζει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του σε μια περιεκτική και αποτελεσματική "αμοιβαία δέσμευση"»*[211]. Η συμπεριφορά του και γενικότερα η στάση του πρέπει να αποτελεί παράδειγμα για τους υφισταμένους του, καθώς σε κάθε περίπτωση οι δεύτεροι παρατηρούν τους διευθυντές στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, και επηρεάζονται από αυτούς[212].

Ο καλός διευθυντής/ηγέτης του σχολείου δεν είναι ο καλύτερος διοικητής ή ο καλύτερος δάσκαλος ή ο αρχαιότερος ή ο ημέτερος ή ο καλύτερος... Αν αντιληφθούμε ότι η παιδεία είναι ο βασικός πυλώνας ενός έθνους ο διευθυντής θα πρέπει κυρίως να διαθέτει όραμα, ακεραιότητα, κουλτούρα αλλά και τα απαραίτητα προσόντα και ικανότητες ώστε να είναι αποτελεσματικός.

Σταχυολογώντας τη βιβλιογραφική[213] ανασκόπηση που κάναμε σχετικά με τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού ηγέτη/διευθυντή του σχολείου παραθέτουμε τα παρακάτω με τυχαία σειρά:

- Δημιουργεί και προωθεί όραμα για το σχολείο που διευθύνει και εμπνέει και συστρατεύει όλους τους υπόλοιπους στην επίτευξη των κοινών στόχων .
- Έχει υψηλές προσδοκίες; πρώτα από τον εαυτό του και ύστερα από τους άλλους, καθοδηγεί, παρακινεί και αξιολογεί το προσωπικό το ενθαρρύνει για επαγγελματική ανάπτυξη και πιστεύει στις ικανότητες ανέλιξης εκπαιδευτικών και μαθητών .
- Λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου και είναι ο ίδιος καινοτόμος και ο κύριος φορέας των καινοτομιών στο σχολείο.

---

[211] Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής...*, όπ. π., σελ. 124.

[212] Μπάκας, Θ. (2006). Η δημιουργικότητα στο σχεδιασμό των αλλαγών στη λήψη αποφάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006).

[213] Θεοφιλίδη Χρ. και Στυλιανίδη Μ. *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*, Έκδοση των συγγραφέων, Λευκωσία 2000.
Μπουραντάς, Δ. *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*, Κριτική, Αθήνα 2005.
Πασιαρδής, Π. *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα 2008β.
Κατσαρός, Ι. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008.
Σαΐτης, Χ. Αθ. *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2008α
Σαΐτης, Χ. Αθ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007.

- Δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης, αντιλαμβάνεται και κατανοεί, λόγω της πείρας τους, τις απαιτήσεις και την πολυπλοκότητα της τάξης.
- Καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια, για να επικρατήσει στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα γνωρίζοντας ότι οι άνθρωπο μέσω της εργασία τους επιδιώκουν, εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών (ανάγκη αναγνώρισης, δημιουργικότητα...).
- Διακρίνεται από την ενσυναισθητική στάση και συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
- Τον χαρακτηρίζει επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή η ικανότητα του διευθυντή να ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασία του σχολείου (διδακτική και διοικητική). Ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης.
- Ενισχύει και υποστηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τον ίδιο τον εαυτό τους. Επιχειρεί την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν.
- Κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου και παρακινεί τους δασκάλους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.
- Τον διακρίνει συναισθηματική και επαγγελματική νοημοσύνη.
- Έχει επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα
- Κατανοεί ότι η σχολική μονάδα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου και διαμορφώνει ένα σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία. Συζητά διεξοδικά τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου με τους αρμόδιους φορείς και ενεργεί αποφασιστικά, όταν απαιτείται.

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί ως επαγγελματίας της εκπαίδευσης και της διοίκησης. Εδώ θα πρέπει να προσθέσουμε ότι για την πραγματικά καλή[214] λειτουργία του σχολείου δεν αρκεί ένας καλός διευθυντής. Θα πρέπει και οι συνθήκες στις οποίες εργάζεται να είναι τέτοιες που όχι μόνο θα τον διευκολύνουν στο έργο του, αλλά θα του παρέχουν και τα κίνητρα για συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, και όλοι οι άλλοι παράγοντες θα πρέπει να πληρούν στο ακέραιο τις απαραίτητες προδιαγραφές για ένα σωστό

[214] Χρησιμοποιούμε τους όρους καλή διοίκηση/ λειτουργία και αποτελεσματική ως ταυτόσημες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και όχι με οικονομικούς όρους.

εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διευθυντής βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης και λειτουργεί ως "φίλτρο" μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και του σχολείου, συμπιεζόμενος στην ουσία ανάμεσα σε προϊσταμένους και υφισταμένους.

Σίγουρα θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ακόμη πολλά στις ικανότητες και τα προσόντα του διευθυντή/ ηγέτη. Θα θέλαμε όμως να κλείσουμε το όλο θέμα με ένα απόσπασμα από τον Πασιαρδή[215]: *«Ο Cleveland (1986) σε μια μελέτη πολιτικών και κυβερνητικών ηγετών που έκανε κατέγραψε επτά ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη. Παρόλο που η έρευνα του Cleveland αφορούσε πολιτικούς ηγέτες, τα χαρακτηριστικά ή οι ιδιότητες μάλλον που ανακάλυψε ταιριάζουν και στους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει:*

- *μια διανοητική περιέργεια όλο ζωντάνια, έχει ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν,*
- *ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι, τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται με αυτό τον τρόπο,*
- *μια στάση ότι οι κίνδυνοι υπάρχουν για να ριψοκινδυνεύει κανείς και όχι για να τους αποφεύγει,*
- *ένα συναίσθημα ότι οι κρίσεις είναι φυσιολογικές και ότι τα προβλήματα και οι διαξιφισμοί είναι δημιουργικοί,*
- *την ποιότητα του να είναι αισιόδοξος ενώ δεν θα έπρεπε,*
- *μια προσωπική συναίσθηση ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και τον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη κοινωνία».*

3.4. Ιστορική αναδρομή στο θεσμό του διευθυντή

Ο θεσμός του διευθυντή του σχολείου[216] πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με το νόμο ΒΤΜΘ΄ (ΦΕΚ 37, τ. Α΄) του 1895 περί «Δημοτικής

[215] Πασιαρδής, Π. *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σελ.217.

[216] Αντί του όρου σχολείο χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια ο όρος σχολική μονάδα. Θεωρούμε ότι ο τελευταίος είναι επηρεασμένος αφενός από τις νεοφιλελεύθερες λογικές κατ' αναλογία προς τον όρο επιχειρηματικά μονάδα, αφετέρου επιχειρεί να προσδώσει στο κάθε σχολείο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφοροποιώντας το από τα άλλα. Πάντως από την ίδρυσή του μέχρι τη δεκαετία του '90 πουθενά δεν έχουμε εντοπίσει τον όρο σχολική μονάδα, ούτε σε υπηρεσιακά έγγραφα ούτε σε επιστημονικά κείμενα.

Εκπαιδεύσεως»[217]. Η διάταξη αυτή ίσχυσε με κάποιες τροποποιήσεις και συμπληρώσεις, μέχρι την ψήφιση του νόμου 1566 το 1985. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του παραπάνω νόμου *«το σχολείον διευθύνει ο κατά βαθμόν ανώτερος διδάσκαλος ή ο εν τη υπηρεσία αρχαιότερος μεταξύ των ισοβαθμίων»*. Ως καθήκοντα της διεύθυνσης ορίζονται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και ο έλεγχος των δασκάλων. Ο διευθυντής είχε διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες, κάτι σαν τον επιθεωρητή, αφού είχε το δικαίωμα να μπαίνει στην τάξη του κάθε δασκάλου και να παρακολουθεί τη διδασκαλία ή να κάνει σχετικές υποδείξεις.

Με τον νόμο 340/1914 θεσμοθετείται για πρώτη φορά και αναφέρεται πέρα από τον διευθυντή και ο σύλλογος διδασκόντων ως ένα υποσύστημα του σχολείου. Με το Β.Λ της 16ης Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168 τ. Α΄) καθορίστηκαν για πρώτη φορά αναλυτικά τα καθήκοντα των διευθυντών. Για πολλές δεκαετίες βασικό κριτήριο επιλογής των διευθυντών ήταν η αρχαιότητα ανεξαρτήτως προσόντων. Εξαίρεση αποτελεί ο αναγκαστικός νόμος 2517/1940 που προέβλεπε και όριζε ότι οι δάσκαλοι που κατείχαν πτυχίο πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης αναλαμβάνουν δικαιωματικά διευθυντές των σχολείων, ανεξάρτητα από το βαθμό και τα χρόνια υπηρεσίας[218].

Με τον Ν. 309/1976[219] οι οργανικές θέσεις των διευθυντών Α΄ ανέρχονται σε 649 και των διευθυντών Β΄ σε 2.981. Για την επιλογή διευθυντών συντάσσονταν δύο πίνακες: ένας κατ' εκλογή και ένας κατ' αρχαιότητα. Ο πρώτος περιλάμβανε όσους είχαν έκθεση από επιθεωρητές και ο άλλος όσους είχαν τα χρόνια αλλά δεν είχαν έκθεση. Για να προαχθεί κάποιος στον βαθμό διευθυντή Β΄ απαιτούνταν εξαετής υπηρεσία στον βαθμό του διδασκάλου Α΄ και στον βαθμό διευθυντή Α΄ τριετής υπηρεσία στον βαθμό διευθυντή Β΄. Φυσικά η υπηρεσιακή εξέλιξη εξαρτιόταν από τις εκθέσεις επιθεώρησης και η προαγωγή στον βαθμό του διευθυντή εκτός των άλλων από την ύπαρξη κενών οργανικών θέσεων. Έτσι η προαγωγή κάποιου στον βαθμό του διευθυντή Α΄ ή Β΄ τον έστελνε, κατά κανόνα, μακριά από τον τόπο του, στο οργανικό κενό που προέκυπτε. Οι διευθυντές συνέτασσαν Ειδικές Εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους εκτός από τις περιπτώσεις: α) συγγένειας μέχρι τρίτου βαθμού και β) σε περίπτωση που είχαν τον ίδιο βαθμό με κάποιον

---

[217] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008β

[218] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο-Από την θεωρία στην πράξη*, Γρηγόρη, Αθήνα 2002, σελ. 21-22.

[219] ΦΕΚ 100 Α/30.4. 1976

από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Είχαν καθήκοντα διδακτικά (δίδασκαν 20 ή 24 ώρες την εβδομάδα ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου), διοικητικά και εποπτικά[220].

Με τον νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α΄) άρθρο 11 όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Όλες οι θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων μετατρέπονται αυτοδίκαια σε θέσεις με θητεία, καταργούνται δηλαδή οι οργανικές θέσεις διευθυντών και επομένως αίρεται η μονιμότητά τους. Ως καθήκοντα του διευθυντή αναφέρονται η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και η εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Επίσης, όπως ήδη παραπάνω έχει αναφερθεί, ο διευθυντής μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τον σχολικό σύμβουλο. Η επιλογή των διευθυντών των σχολείων γίνεται από το ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια αντίστοιχα. Τα κριτήρια επιλογής είναι για πρώτη φορά εκτός των χρόνων υπηρεσίας, η υπηρεσιακή κατάρτιση, η γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η ικανότητά τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, η κοινωνική προσφορά και η προσωπικότητά τους, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση και το αξιόλογο συγγραφικό έργο.

Με τον Νόμο 2043/1992[221] από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, τα κριτήρια για την επιλογή διευθυντών συγκεκριμενοποιούνται σε πέντε κατηγορίες: α. Αρχαιότητα (30 αξιολογικές μονάδες), β. Επιστημονική-Παιδαγωγική κατάρτιση (20 αξιολογικές μονάδες), γ. Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων (15 αξιολογικές μονάδες), δ. Εκθέσεις Διευθυντών Σχολείων (5 αξιολογικές μονάδες) και ε. Συγκρότηση Υποψηφίου (συνέντευξη με 20 αξιολογικές μονάδες). Τελικά λόγω μη ύπαρξης εκθέσεων για την περίοδο 1982-1992, τα κριτήρια συμπυκνώθηκαν σε τρία: α. Υπηρεσιακή κατάσταση (βλ. αρχαιότητα - 45 μονάδες), β. Επιστημονική-Παιδαγωγική κατάρτιση (30 μονάδες) και γ. Γενική Συγκρότηση υποψηφίου (25 μονάδες). Στο άρθρο 3 του εν λόγω νόμου γίνεται λόγος για (επανα)μονιμοποίηση των διευθυντών των σχολείων γιατί είναι αναγκαίο *«να εξασφαλιστεί η συνέχεια στη (σχολική) διοίκηση που είναι απαραίτητος όρος για την αποτελεσματικότητά της»*. Ενδιαφέρον έχει η

[220] Στραβάκου, Π. *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2003, σελ. 37-38.
[221] ΦΕΚ 79^/19.5.1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

αντίθεση της Δ.Ο.Ε., η οποία υποστήριζε ότι: *«Η επιλογή με θητεία που ανανεώνεται αξιοκρατικά εξασφαλίζει το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης...»*[222].

Η ανακατάληψη της κυβέρνησης από το ΠΑΣΟΚ οδηγεί στην ακύρωση του προηγούμενου νόμου με τον Ν. 2198/1994[223] (κατάργηση μονιμότητας των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης). Το Π. Δ. 398/1995[224] τροποποιεί και εξορθολογεί τα κριτήρια και την αποτίμηση τους: για την Επιστημονική-Παιδαγωγική Κατάρτιση και Συγκρότηση 35 μόρια (27 μετρήσιμα και 8 κατ' εκτίμηση), για την Υπηρεσιακή Κατάσταση και Εμπειρία 25 μόρια (16 μετρήσιμα και 9 κατ' εκτίμηση) και για την Ικανότητα Άσκησης Διοικητικών Καθηκόντων και Καθοδηγητικού Έργου-Κοινωνική Δραστηριότητα 40 μόρια (22 μετρήσιμα και 18 κατ' εκτίμηση).

Παρά την προσπάθεια εξορθολογισμού των κριτηρίων και εδώ φαίνεται ότι πάνω από το 1/3 των μορίων (35/100) είναι κατ' εκτίμηση.

Σχεδόν η ίδια κατάσταση για τον τρόπο επιλογής των διευθυντών παρατηρείται και στο Π. Δ. 25/2002[225]. Φαίνεται και εδώ όπως επισημαίνεται από έρευνες ότι παρά το γεγονός ότι τα επιστημονικά κριτήρια παίζουν έναν μεγαλύτερο ρόλο, *«στην ουσία αυτή που παίζει τον καθοριστικό και καταλυτικό ρόλο είναι η συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον του ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ»*[226].

Με τον νόμο 3467/2006 (ΦΕΚ 128,τόμος Α΄) καθορίζονται εκ νέου τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, τα οποία διακρίνονται στις εξής κατηγορίες; α) επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, β) υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και γ) προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου.

3.5. Ο σημερινός διευθυντής

Τα τελευταία χρόνια έχει ασκηθεί έντονη κριτική όσον αφορά το αδιάβλητο και το αμερόληπτο της διαδικασίας επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι τρόποι

---

[222] Διδασκαλικό Βήμα, Μάρτιος 1993, σελ. 30.
[223] ΦΕΚ 18^{A}/*162.1994)
[224] ΦΕΚ 223, τ. Α'/31.10.1995
[225] ΦΕΚ 20^{A}/7.2.2002
[226] Στραβάκου, Π.*Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας*..., όπ. π. σελ. 57.

επιλογής έχουν αμφισβητηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα και η επιλογή θεωρούνταν ότι "βόλευε" ημετέρους. Εκτός αυτού για αρκετά χρόνια κάθε αλλαγή κυβέρνησης σήμαινε και αλλαγή των στελεχών αναστατώνοντας κάθε φορά την εκπαιδευτική διαδικασία[227].

Για να εξασφαλιστεί η αξιοκρατική επιλογή των διευθυντών και κατά συνέπεια και η αποδοχή τους πρέπει να εφαρμόζονται κριτήρια/αρχές, τα οποία δε θα αφήνουν κανένα περιθώριο αμφισβήτησης. Ως τέτοιες αρχές προτείνονται η αξιοκρατία, η διαφάνεια, η αντικειμενικότητα και η αμεροληψία. Σκοπός είναι η ανάδειξη των ικανών, εκείνων που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα και έχουν γνώση του αντικειμένου τους, οι οποίοι θα επιλέγονται από συμβούλια τα οποία θα συγκροτούνται από μέλη κοινά αποδεκτά [228].

Οι σημερινοί διευθυντές των σχολείων έχουν επιλεγεί με το Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, τόμος Α, 19 5 2010). Το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, προσωπικότητα – γενική συγκρότηση: 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το τελευταίο κριτήριο δεν ίσχυσε λόγω μη ύπαρξης αξιολογικών εκθέσεων.

Με τον νόμο αυτόν και τις υπουργικές αποφάσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή του φαίνεται ότι το σύστημα επιλογής διευθυντών γίνεται λιγότερο διαβλητό, αφού τα δύο πρώτα πεδία είναι απολύτως μετρήσιμα, το τρίτο διασφαλίζεται σχετικά με την ύπαρξη τράπεζας θεμάτων, από την οποία επιλέγει ο υποψήφιος τυχαία ένα θέμα και επ' αυτού ερωτάται στη συνέντευξη. Η μαγνητοφωνημένη καταγραφή των ερωτήσεων και απαντήσεων και η σύνθεση του υπηρεσιακού συμβουλίου (δύο αιρετοί, ένας σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής εκπαίδευσης και ένας διευθυντής που επιλέγεται απ' τον τελευταίο) διασφαλίζει σημαντικά τη διαδικασία. Περιορίζεται έτσι αισθητά η δυνατότητα αυθαιρεσιών κατά τη διαδικασία επιλογής. Μ' αυτή την έννοια θεωρούμε ότι οι σημερινοί διευθυντές των σχολείων είναι επιλεγμένοι με την πιο αξιοκρατική έως σήμερα διαδικασία.

---

[227] Μπάκας, Θ. (1994). Η αξιοκρατία στις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. *Το Σχολείο και το Σπίτι, τ.8,* 1994. σελ. 471-475.
[228] Μπάκας, Θ. (1994). Η αξιοκρατία στις επιλογές..., όπ. π. σελ.471-475.

3.5.1. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή του σχολείου

Τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζονται με την υπ' αριθμ. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄)[229] Υπουργική Απόφαση «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Όπως αναφέρεται, *«ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό».* Έτσι ο διευθυντής:

- καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και αποτελεί παιδαγωγικό πρότυπο κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, των οποίων οφείλει να είναι μέντορας,
- προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, τους ελέγχει και τους κατευθύνει με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις τους, που ανέλαβαν,
- αξιολογεί το διδακτικό προσωπικό με βάση τους στόχους της αξιολόγησης, και να συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις, σύμφωνα με τη νομοθεσία,
- συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τα στελέχη της διοίκησης και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας,
- οργανώνει και προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα για το διδακτικό προσωπικό και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νεότερων εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και τον σύλλογο διδασκόντων.

---

[229] Αναλυτικότερα δες: Υ.Α. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄) Άρθρο 27 -Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, Άρθρο 28 -Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων, Άρθρο 29 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων, Άρθρο 30 - Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο του Γραφείου, Άρθρο 31 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές, Άρθρο 32 -Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

3.5.2. Ο διευθυντής ως αξιολογούμενος

Με βάση το Π. Δ. 152/2013[230] ο διευθυντής αξιολογείται σύμφωνα με τις ακόλουθες κατηγορίες

Κατηγορία Ι: Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου (συντελεστής βαρύτητας 1,5)

α. Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου

β. Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων

Κατηγορία ΙΙ: Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης (συντελεστής βαρύτητας 1)

α. Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών

β. Οργάνωση της διαδικασίας αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων

Κατηγορία ΙΙΙ: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας (συντελεστής βαρύτητας 0,50)

Κατηγορία ΙV: Προγραμματισμός και διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1). Η κατηγορία αυτή ενσωματώνει τα κριτήρια των κατηγοριών ΙΙ[231] (Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας) και ΙΙΙ[232] (διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών) της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Κατηγορία V: Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη (συντελεστής βαρύτητας 1)

α. Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

β. Επαγγελματική ανάπτυξη

Στην πρώτη κατηγορία αξιολογείται από τον διευθυντή εκπαίδευσης ενώ στις υπόλοιπες τέσσερις από τον οικείο σχολικό σύμβουλο.

---

[230] ΦΕΚ 240/5.11.2013

[231] Κατηγορία ΙΙ – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια :α) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, β) Στόχοι και περιεχόμενο, γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

[232] Κατηγορία ΙΙΙ – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία, β) διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, γ) ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, δ) εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

Τα όσα εντοπίσαμε και εκθέσαμε στην κριτική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ισχύουν και για την αξιολόγηση των διευθυντών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι χαρακτηρίζεται ως *«ελλιπής», «εφόσον διαχειρίζεται πλημμελώς ή με ακατάλληλο τρόπο τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας»* ή *«εφόσον δεν τεκμηριώνει και δεν θεμελιώνει την αξιολογική του κρίση με επίσημα στοιχεία όπως είναι τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων...»*. *«Εξαιρετικός»* χαρακτηρίζεται *«εφόσον (...) εισηγείται καινοτομικές ή άλλων ειδών προσεγγίσεις που θεωρεί ότι μπορούν να βελτιώσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων»*, ή *«εφόσον (...) καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στο σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις...»*.

Σε ό,τι αφορά τους χαρακτηρισμούς *«επαρκής»* και *«πολύ καλός»* φαίνεται ότι προωθείται ο αποτελεσματικός διευθυντής, δηλαδή αυτός που εφαρμόζει με συνέπεια, με πρωτοβουλίες και καινοτομίες την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, που διαχειρίζεται ικανοποιητικά τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις, που επιλύει τα προβλήματα στην αφετηρία τους και πριν πάρουν διαστάσεις, που διαμορφώνει την ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Από αυτή την άποψη είναι εξαιρετικά σημαντικός ο ρόλος του.

Μια άλλη διάσταση στην αξιολόγηση του διευθυντή είναι η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό να τον αξιολογήσει και αυτός (σε προαιρετική βάση) και να χειριστεί αυτή την αξιολόγηση, ανάλογα με την κρίση του, ο αμέσως προϊστάμενος του διευθυντή, δηλαδή ο διευθυντής εκπαίδευσης.

3.5.3. Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού [233] ο διευθυντής του σχολείου έχει σημαντικό ρόλο αφού μαζί με τον σχολικό σύμβουλο διαμορφώνει την αξιολογική έκθεση του εκπαιδευτικού. Η σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας δεν αμφισβητείται[234] τώρα όμως αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και στην επαγγελματική εξέλιξη του

[233] Π. Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5.11.2013)

[234] Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ .«Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006).

εκπαιδευτικού. Σε αντίθεση με τον σχολικό σύμβουλο είναι αυτός που βρίσκεται σε άμεση, καθημερινή επαφή και συνεργασία μαζί του.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, την αξιολόγησή του δηλαδή στην κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):

α) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.

β) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της.

γ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

Αφού τηρήσει την προβλεπόμενη από τον νόμο αξιολογική διαδικασία[235] κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς πρώτα σε μια από τις τέσσερις βαθμίδες της περιγραφικής κλίμακας («ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» ή «εξαιρετικός»), προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή τους εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:

α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,

β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί,

γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και

δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων αποτελεί τη βαθμολογία της συγκεκριμένης κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός αυτής της κατηγορίας[236].

[235] Άρθρο 17 του Π. Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5.11.2013)
[236] Άρθρο 5 του Π. Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5.11.2013)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Στη χώρα μας εδώ και πολλά χρόνια, αν και υπάρχει νομοθετική ρύθμιση για το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν έχει εφαρμοστεί, παρά τις προσπάθειες επιβολής της από το Υπουργείο Παιδείας. Υπάρχουν αρκετά προβλήματα που αφορούν την αξιολόγηση, όπως η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αξιολογικά κριτήρια, την αναγκαιότητα και τους σκοπούς αυτής, η μη αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης –κατ' εκτίμηση της γενικής άποψης - η υποτυπώδης εκπαίδευση και επιμόρφωση των αξιολογητών, οι προσπάθειες επιβολής και όχι αποδοχής καθώς επίσης και η καθαρά συνδικαλιστική αντιμετώπιση της αξιολόγησης από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών χωρίς κάποια σοβαρή αντιπρόταση, η οποία θα εκπορευόταν από επιστήμονες του χώρου και από τους πραγματικά εμπλεκόμενους δηλαδή από τους ενεργούς εκπαιδευτικούς.

Δε θα πρέπει να ξεχνούμε τις αρνητικές εντυπώσεις που έχει αφήσει ο θεσμός της αξιολόγησης τη μακρόχρονη περίοδο που εφαρμόστηκε στη χώρα μας και που δεν είναι άλλη από την περίοδο του επιθεωρητισμού. Ο Μαυρογιώργος[237] συγκεκριμένα αναφέρει: *«οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί την έντονη και ασφυκτική καταπίεση του θεσμού του επιθεωρητή που αξιολογούσε και έκανε τις εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων».*

Είναι λοιπόν απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των ιδίων, για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση γενικότερα. Αυτό μας οδήγησε να ερευνήσουμε έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα αυτόν της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον νέο ρόλο του διευθυντή. Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό να αναδειχθούν οι προσδοκίες, οι προϋποθέσεις που κρίνουν απαραίτητες και οι επιφυλάξεις τους στις νέες αυτές συνθήκες εργασίας, καθώς στον ελληνικό χώρο δεν εντοπίστηκαν συναφείς έρευνες.

---

[237]Μαυρογιώργος Γ., (1993 β), Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, στο: Αθανασούλα -Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Ε.Α.Π., Πάτρα, 1999, σελ. 19.

Ευχής έργο θα ήταν για μας αν τα αποτελέσματα της εργασίας βοηθούσαν έστω και στο ελάχιστο στο να ακουστούν οι θέσεις των μάχιμων εκπαιδευτικών, που είναι και οι κυρίως εμπλεκόμενοι. Η πολιτεία θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις προτάσεις τους και κάθε σχεδιασμός για την παιδεία να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας.

4.2. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων. Το κατά πόσο αυτοί είναι σωστά εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίσουν τις σημερινές προκλήσεις της σχολικής τάξης και τις απαιτήσεις που συνεπάγεται ο πολυσήμαντος ρόλος τους είναι θέμα το οποίο διερευνάται συνεχώς.

«Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κ.ά.[238].»

Σήμερα το επίκεντρο των συζητήσεων είναι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ειδικότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος αυτής είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι συζητήσεις σε αυτό το θέμα περιστρέφονται στο κατά πόσο αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά τέτοιο τρόπο που να μην επιδέχεται αμφισβήτηση για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της, αλλά και κατά πόσο αυτή μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της διάστασης και δε θα είναι τιμωρητική με πρόθεση χειραγώγησης και ελέγχου. Μπορεί η αξιολόγηση να λειτουργήσει ως διαδικασία παρώθησης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία με τη διττή έννοια που απορρέει από τη φύση του επαγγέλματος; Ως επιστήμονα δηλαδή, που κατέχει τις αρχές της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Διδακτικής, αλλά και τη θεματολογία των επιμέρους επιστημών που διδάσκει και ως δημόσιου υπαλλήλου με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα.

Στο έμψυχο υλικό μιας σχολικής μονάδας ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί συντελεστές της. Ένας από τους παράγοντες που κρίνεται αναγκαίος στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι και ο ορθολογικός εκσυγχρονισμός και η

---

[238] Μπρούζος, Λ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική επετηρίδα-Νο 15-ΑΝΑΤΥΠΟ* Ιωάννινα 2002, σελ.106

αναβάθμιση του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων[239]. Το νέο σχέδιο νόμου για τη διοίκηση στις σχολικές μονάδες, στοχεύοντας στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, προσθέτει στις αρμοδιότητές του και αυτή της διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να μελετηθούν οι απόψεις των δασκάλων του Ν. Άρτας αναφορικά με τη νέα αρμοδιότητα του διευθυντή, αυτή δηλαδή της διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε, ότι κατά τη χρονική περίοδο που δόθηκε το ερωτηματολόγιο (τέλος του σχολικού έτους 2013-2014), δεν είχε ξεκινήσει καμιά διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού, αν και το ΠΔ είχε εκδοθεί από τον Νοέμβριο του 2013, και υπήρχε έντονη συνδικαλιστική αντίδραση στην επικείμενη εφαρμογή της.

4.3. Ερευνητικός σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών (κλάδος ΠΕ70-δάσκαλοι) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην εκπαιδευτική περιφέρεια του Ν. Άρτας σχετικά με τη νέα αρμοδιότητα του διευθυντή, αυτή της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα στην οποία προΐσταται. Με βάση τον σκοπό αυτόν διατυπώνονται οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής αυτής μελέτης ως εξής:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των δασκάλων για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και για το ποια μορφή αξιολόγησης (εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) αποτυπώνει καλύτερα το έργο του εκπαιδευτικού.
- Να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τους φορείς που θεωρούν αρμόδιους για τη διοικητική τους αξιολόγηση αλλά και τους στόχους που έχει η αξιολόγηση αυτή.
- Να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με το κατά πόσο μετρήσιμα είναι τα κριτήρια της διοικητικής τους αξιολόγησης σύμφωνα με το ΠΔ 152/5-11-2013.
- Να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με τα απαραίτητα προσόντα και την ικανότητα του διευθυντή ως φορέα αξιολόγησης.
- Να καταγραφούν οι παράγοντες και οι προϋποθέσεις όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που θα επηρεάσουν την αξιολογική διαδικασία.

[239] Σαίτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008 β.

- Να καταγραφούν οι επιδράσεις που αναμένουν στη λειτουργία του σχολείου, στις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στις σχέσεις με τον διευθυντή, με τη συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολογική διαδικασία.
- Να καταγραφούν τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους αξιολογούμενους.
- Τέλος, να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας, τις σπουδές, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και το αν έχουν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου (εκτός μονοθέσιου) σχολείου.

4.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους που αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορούμε να διατυπώσουμε ένα σύνολο ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποια μορφή αξιολόγησης (εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση) και γιατί αποτυπώνει καλύτερα το εκπαιδευτικό έργο;
- Έχουν οι δάσκαλοι διαβάσει το Π.Δ. για την αξιολόγηση και πόσο σαφές το βρήκαν;
- Η αξιολόγηση από τον διευθυντή θα γίνει αμερόληπτα; Θα ήθελαν να συμμετέχει και στην παιδαγωγική τους αξιολόγηση;
- Ποια η άποψή τους ως προς το ποιος πρέπει να έχει την ευθύνη για τη διοικητική τους αξιολόγηση;
- Ποιες προϋποθέσεις συμβάλλουν ώστε η αξιολόγησή τους από τον διευθυντή να είναι σύμφωνη με τα κριτήρια αξιολόγησης;
- Ποιους στόχους, και σε ποιον βαθμό, εξυπηρετεί η διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;
- Διασφαλίζουν τα κριτήρια που θέτει το ΠΔ 152/5-11-2013 την εγκυρότητα στην διοικητική τους αξιολόγηση;
- Ποια τα κυριότερα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής/αξιολογητής;
- Ποιοι παράγοντες θα επηρεάσουν το έργο του;
- Ποιες συνέπειες θα έχει στη λειτουργία του σχολείου, στις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στις σχέσεις με τον διευθυντή, ο νέος ρόλος του διευθυντή;

- Ποια συναισθήματα δημιουργεί στον εκπαιδευτικό η επικείμενη διοικητική του αξιολόγηση;
- Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις (απόψεις) των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας, τις σπουδές, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και το αν έχουν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου (εκτός μονοθέσιου) σχολείου;

4.5. Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Προκειμένου να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των δασκάλων για την αξιολόγηση του διοικητικού τους έργου από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων, αλλά και για τις επιδράσεις του νέου αυτού ρόλου του διευθυντή στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, επιλέχτηκε η ποσοτική περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση για να είναι δυνατή η μελέτη ενός αρκετά μεγάλου αριθμού περιπτώσεων και να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα[240].

Ως το καταλληλότερο μέσο για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο και επιλέχθηκε γιατί μπορεί να προσφέρει μία άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των απόψεων των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας. Είναι εύχρηστο και οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων και θεωρείται εξαιρετικά αποτελεσματικό για την παραγωγή μεγάλου συνόλου δεδομένων. Σημαντικό πλεονέκτημά του είναι και η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, η οποία συμβάλλει στην ειλικρινή παρουσίαση των στάσεων-απόψεών τους. Τέλος, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μπορούν εύκολα να ταξινομηθούν και να επεξεργαστούν[241].

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά με τη βοήθεια του προγράμματος επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V.22).

---

[240] Κυριαζής, Ν. *Η κοινωνιολογική έρευνα Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

[241] Βάμβουκας, Μ. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1998, σελ.246 και Robson, C. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Gutenberg, Αθήνα 2007, σελ. 275. και Αθανασίου, Λ. *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2000β, σελ. 103, 165-167.

Για να ελέγξουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος x^2 σε περιπτώσεις όπου στην ανεξάρτητη μεταβλητή υπήρχαν δύο προς σύγκριση σύνολα τιμών, ενώ στις περιπτώσεις όπου στην ανεξάρτητη μεταβλητή υπήρχαν τρία και άνω σύνολα τιμών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Anova). Στη δεύτερη περίπτωση, για να προσδιορίσουμε ποια συγκεκριμένα ζεύγη μέσων όρων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, κάναμε χρήση του test Tukey-HSD στην περίπτωση ομοιογενών κατανομών των συγκρινόμενων ομάδων (Test of Homogeneity of Variances), ενώ στην περίπτωση μη ομοιογενών κατανομών χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis test.

4.6. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Σε μια έρευνα ο σκοπός, ο πληθυσμός και οι διαθέσιμοι πόροι είναι τα τρία βασικά στοιχεία[242].

Αφού προσδιορίσαμε τον ερευνητικό σκοπό θα πρέπει στη συνέχεια να οριοθετήσουμε, για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, το πληθυσμιακό πεδίο.

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίστηκε το σύνολο των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν Άρτας, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής και ανήκαν στην κατηγορία ΠΕ 70. Επομένως, ο πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από δασκάλες και δασκάλους (και όχι εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ή νηπιαγωγούς) που κατά το σχολικό έτος 2013-2014 εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής του Ν. Άρτας με οποιαδήποτε σχέση εργασίας[243] και ο αριθμός τους ανερχόταν στους 364.

Καθώς δεν είναι εφικτό να καταγραφούν οι απόψεις όλου του πληθυσμού επιλέχθηκε ένα υποσύνολο αυτού (του πληθυσμού), το οποίο αποτελεί και το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Επιλέχτηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων» και ειδικότερα, από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, επιλέχτηκε η «βολική» δειγματοληψία. Η επιλογή της βολικής δειγματοληψίας έγινε γιατί παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επιλέξει το δείγμα από προσιτό σ' αυτόν

[242] Cohen & Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Μεταίχμιο, Αθήνα 1994.
[243] Μόνιμοι, αναπληρωτές, εργαζόμενοι μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ

πληθυσμό. Το δείγμα αυτό δε θεωρείται αντιπροσωπευτικό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις, κάτι που δεν επιδιώκεται από την παρούσα έρευνα[244] .

Από τα 310 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 152 (ποσοστό επιστροφής: 49,03 %). Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική ανάλυση τα 149 (ποσοστό 48,06 % επί των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και 98,02% επί των ερωτηματολογίων που επιστράφηκαν) ως πλήρη και έγκυρα.

Τελικά το παρόν δείγμα είναι δείγμα μη πιθανοτήτων αποτελείται από 149 δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2013-2014 υπηρετούσαν με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στον Ν. Άρτας. Προέκυψε με «βολική» δειγματοληψία. και αντιστοιχεί στο 40,93 % του συνολικού πληθυσμού δασκάλων του Ν. Άρτας.

4.7. Δομή και παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο[245] δομήθηκε σύμφωνα με όσα ορίζονται από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι βασικές αρχές σύνταξής του.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, έχει έκταση έξι σελίδων και απαρτίζεται από τρία μέρη. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει μια συνοπτική επιστολή η οποία ενημερώνει τους δασκάλους για τον σκοπό της έρευνας, υπογραμμίζει την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και την εμπιστευτικότητα της έρευνας, τονίζει τη συμβολή τους στην επιτυχή ολοκλήρωσή της και κλείνει με τις ευχαριστίες αλλά και το τηλέφωνο επικοινωνίας της ερευνήτριας. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι κλειστού τύπου (επιλογή μιας μεταξύ δυο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων, προτεινόμενων εναλλακτικών απαντήσεων - ερωτήσεις πολλαπλής εκλογής - ερωτήσεις κλιμάκωσης ή ιεράρχησης των επιλογών) και ανοιχτού τύπου[246].

---

[244] Αθανασίου, Λ. *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής,* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2000β, σελ. 103, 95-96.
[245] Παράρτημα 3.
[246] Για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων δες: Βάμβουκας, Μ. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία,* Γρηγόρης, Αθήνα 1998.και Παρασκευόπουλος, Ι. *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 2ος, Ιδίου , Αθήνα 1993.

Το Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει τέσσερεις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων δασκάλων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, τη σχέση εργασίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα και την πιθανή κατάληψη θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση.

Τα μέρη Β΄ και Γ΄ του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν δεκατέσσερις ερωτήσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εξυπηρετούν τον ερευνητικό σκοπό και διατυπώθηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας. Αναλυτικά:

Το Β΄ μέρος περιλαμβάνει δυο ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση γενικά και είναι κλειστού τύπου σε συνδυασμό με ανοιχτού τύπου όπου ζητείται η αιτιολόγηση της επιλεγμένης απάντησης. Η πρώτη ερώτηση εξετάζει το κατά πόσο είναι αναγκαία η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η δεύτερη ερώτηση εξετάζει τις απόψεις σχετικά με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγησης δίνοντας τη δυνατότητα μιας επιλογής από τα πέντε διαβαθμισμένα επίπεδα της κλίμακας Likert. Και στις δυο ερωτήσεις υπάρχει η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Το Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει δώδεκα ερωτήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στο βασικό θέμα της παρούσας εργασίας, στην επικείμενη δηλαδή, διοικητική αξιολόγηση των δασκάλων από τον διευθυντή. Οι ερωτήσεις είναι «κλειστού τύπου». Εφτά από αυτές συνοδεύονται από επιλογή στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert και μια από επιλογή στην εφταβάθμια κλίμακα. Ωστόσο, σε έξι από αυτές για να μην υπάρχει πιθανή απώλεια πληροφοριών, οι δάσκαλοι μέσω της γενικής ανοιχτής ερώτησης «Άλλο» είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν την άποψή τους, όταν αυτή δεν υπήρχε στις προδεδομένες απαντήσεις του ερωτηματολογίου.

4.8. Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, και συγκεκριμένα τον Ιούνιο του 2014, την πρώτη εβδομάδα μετά την λήξη των μαθημάτων. Θεωρήθηκε ως η καλύτερη περίοδος γιατί οι δάσκαλοι δεν είχαν το φόρτο εργασίας του προηγούμενου

διαστήματος, αλλά κυρίως γιατί, λόγω του θέματος (αξιολόγηση), δε θα υπήρχε τόσο μεγάλη αντίσταση όπως στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η έρευνα έγινε σε τρεις φάσεις

Στην πρώτη φάση έγιναν συζητήσεις με δασκάλους σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης και ιδιαίτερα της διοικητικής τους αξιολόγησης από τον διευθυντή του σχολείου ώστε να καταγραφούν όσο το δυνατότερο περισσότεροι παράμετροι που βάζουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Η καταγραφή αυτή σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βοήθησαν στην κατασκευή ενός πιο στοχευόμενου ερωτηματολογίου.

Η δεύτερη φάση περιλάμβανε την πιλοτική εφαρμογή. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στα υποκείμενα προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς του κυρίως ως προς τον βαθμό αποδοχής, κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων. Η πιλοτική έρευνα έγινε με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων (14) που δεν ανήκουν στο δείγμα, ανήκουν όμως στον πληθυσμό μελέτης. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του εργαλείου ήταν να βρεθούν οι ατέλειες των οδηγιών, να διαπιστωθούν κενά, ελλείψεις ή ασάφειες καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του. Με γνώμονα τις παρατηρήσεις των υποκειμένων και τις διαπιστώσεις της δοκιμαστικής εφαρμογής το ερωτηματολόγιο πήρε την οριστική μορφή του αφού έγιναν διορθώσεις, κυρίως στη διατύπωση ερωτήσεων που είχαν κάποιες ασάφειες[247].

Η τρίτη φάση περιλάμβανε τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στα υποκείμενα. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν είτε από την ίδια την ερευνήτρια (στην πλειονότητά τους) είτε από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο κάθε σχολείο. Αφού έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους διευθυντές των σχολείων, δόθηκαν στους δασκάλους ορίζοντας τέσσερις μέρες μετά τη συλλογή τους, είτε από την ίδια την ερευνήτρια είτε από τον εκπαιδευτικό που είχε αναλάβει να τα μοιράσει.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων. Σημαντικό ποσοστό δασκάλων εμφάνισε μια στάση άμυνας, αν όχι επίθεσης. Αυτό ήταν αναμενόμενο λόγω του θέματος της αξιολόγησης το οποίο σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ήταν το βασικό θέμα συζητήσεων, αλλά και αντιπαραθέσεων σε συνδικαλιστικό επίπεδο με το Υπουργείο Παιδείας. Για την άρση αυτών

[247] Αθανασίου, Λ. *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2000β.

των αντιστάσεων έγιναν προσπάθειες από την ερευνήτρια να επισημάνει τον επιστημονικό λόγο αυτής της έρευνας, την ανωνυμία των απαντήσεων, αλλά και την ανάγκη καταγραφής των απόψεων της βάσης επί του θέματος.

Αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα (και τονίστηκε αυτό) υπήρξε μια αμηχανία ως προς τη συμπλήρωσή τους. Αυτό ερμηνεύτηκε εκ μέρους της ερευνήτριας ως μια παράμετρος του κλίματος αμφισβήτησης των προθέσεων του Υπουργείου, αλλά και επειδή το ερωτηματολόγιο κατέγραφε απόψεις για τον διευθυντή του σχολείου.

Κατά τη διαδικασία διανομής εκδηλώθηκαν επίσης, από κάποιους δασκάλους, συμπεριφορές δυσπιστίας και αδιαφορίας τόσο ως προς την επιλογή του θέματος, όσο και σε σχέση με τις μεταπτυχιακές σπουδές γενικότερα.

Στο ζήτημα της συλλογής σε κάποιες περιπτώσεις οι δάσκαλοι ανταποκρίθηκαν μέσα στο χρονικό ορίζοντα που τους είχε ζητηθεί και σε κάποιες άλλες έπρεπε να γίνουν συνεχείς υπενθυμίσεις, καλώντας τους να ανταποκριθούν στο αίτημά μας να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

4.9. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν οι απόψεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας σχετικά με τη διοικητική τους αξιολόγηση από τον διευθυντή και τις επιδράσεις που προκύπτουν από τον νέο ρόλο του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου.

Η έρευνα υπόκειται σε περιορισμούς καθώς διεξήχθη μόνο σε ένα συγκεκριμένο νομό της χώρας, αυτόν του Ν. Άρτας. και συμμετείχαν σε αυτή μόνο οι δάσκαλοι και όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και νηπιαγωγοί.

Συνεπώς τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν απλώς μια τάση των δασκάλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στην ανάλυση των δεδομένων του Α΄, Β΄ και Γ΄ μέρους του ερωτηματολογίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου θα παρουσιάσουμε τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος. Στην ανάλυση των ευρημάτων του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου θα καταγράψουμε τις απόψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα για την αξιολόγηση γενικά. Στην ανάλυση του Γ΄ μέρους του ερωτηματολογίου θα αναλύσουμε τα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για το νέο ρόλο του διευθυντή, δηλαδή του αξιολογητή του διοικητικού τους έργου.

5.1. Περιγραφή δείγματος

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του Α΄ μέρους του ερωτηματολογίου

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία έχουν θέση ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνά μας, είναι τα εξής:

α. τα έτη υπηρεσίας

β. η υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής)

γ. σπουδές

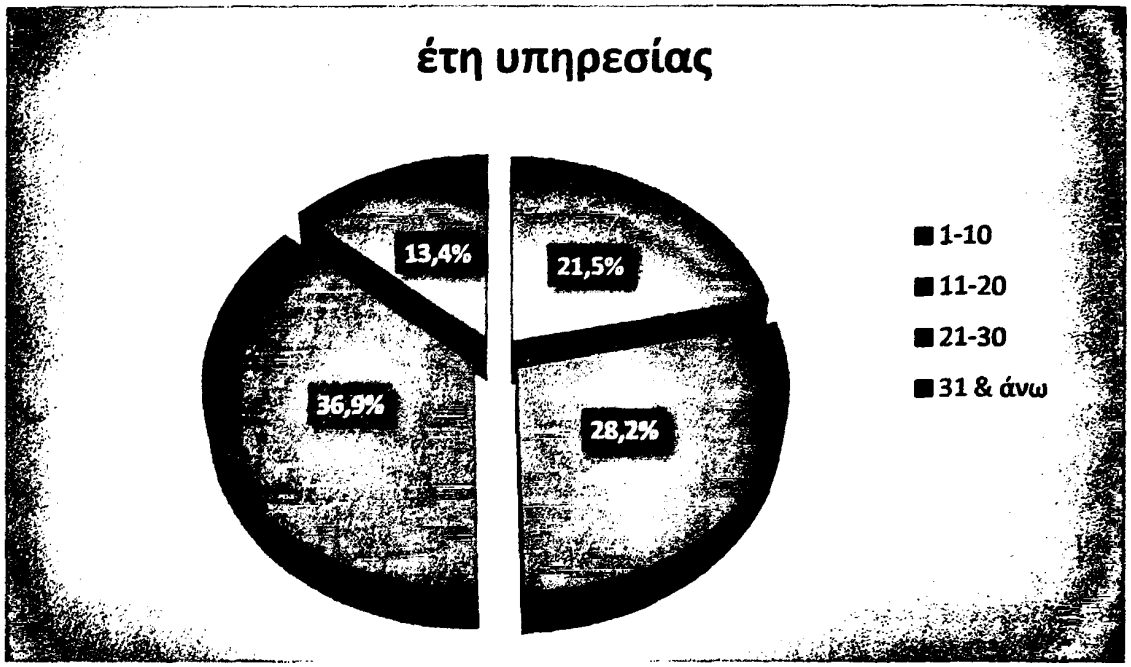
δ. εκτέλεση χρεών διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδος

Πιο αναλυτικά:

α. Ως προς τα έτη υπηρεσίας

Πίνακας 1.
Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα έτη υπηρεσίας

έτη υπηρεσίας	N	%
1-10	32	21,5
11-20	42	28,2
21-30	55	36,9
31 & άνω	20	13,4
Σ	149	100



Σχήμα 1. Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα έτη υπηρεσίας

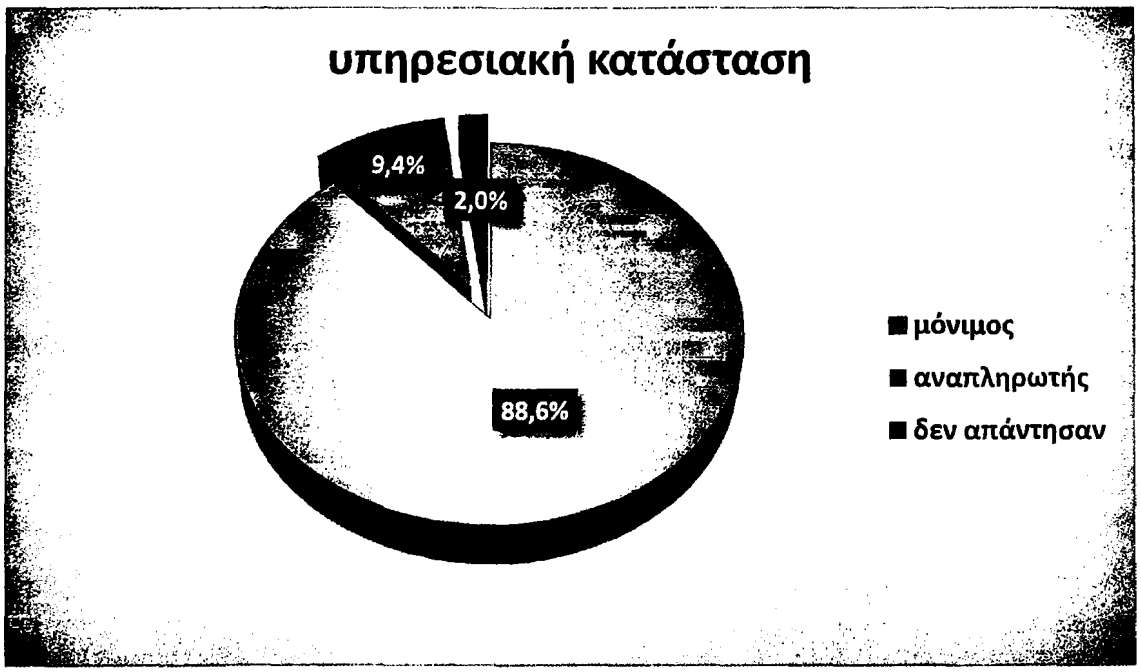
Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 1 και του Σχήματος 1, το δείγμα μας αποτελείται από 32 (21,5%) εκπαιδευτικούς με υπηρεσία από 1-10 έτη, 42 (28,2%) εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, 55 (36,9%) εκπαιδευτικούς με 21-30 έτη υπηρεσίας και άνω των 31 ετών υπηρεσίας απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 20 (13,4%) εκπαιδευτικοί.

β. Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 2.

Κατανομή των υποκειμένων ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση

υπηρεσιακή κατάσταση	N	%
μόνιμος	132	88,6
αναπληρωτής	14	9,4
δεν απάντησαν	3	2,0
Σ	149	100



Σχήμα 2. Κατανομή των υποκειμένων ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 132 (90,4%) είναι μόνιμοι, οι 14 (9,6%) αναπληρωτές, ενώ 3 (2,0%) από αυτούς δεν απάντησαν, όπως αυτό φαίνεται στον Πίνακα 2, αλλά και στο Σχήμα 2.

γ. Ως προς τις σπουδές

Πίνακας 3.

Κατανομή των υποκειμένων ως προς τις σπουδές με βάση τον αριθμό των απαντήσεων

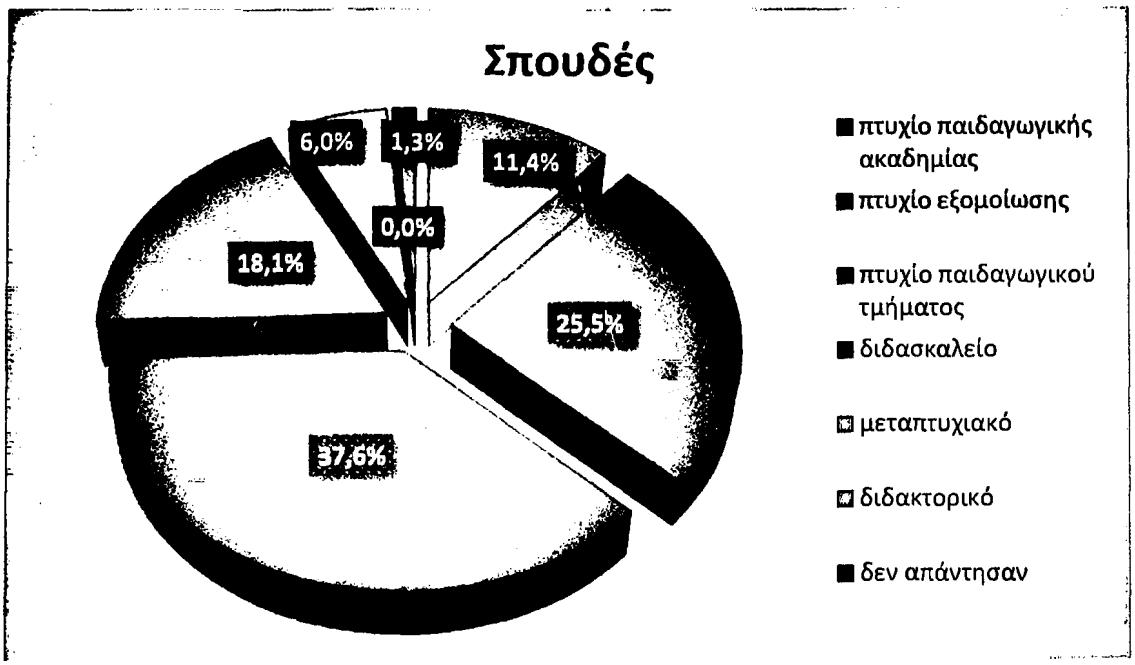
σπουδές	N	%
πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	79	31,7
πτυχίο εξομοίωσης	59	23,7
πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	67	26,9
διδασκαλείο	33	13,3
μεταπτυχιακό	9	3,2
διδακτορικό	0	0,0
δεν απάντησαν	2	0.8
Σ	249	100

Στον Πίνακα 3, φαίνεται η κατανομή των υποκειμένων ως προς τις σπουδές τους με βάση τον συνολικό αριθμό των απαντήσεων

Πίνακας 4.

Κατανομή των υποκειμένων ως προς το ανώτερο πτυχίο

Σπουδές	N	%
πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	17	11,4
πτυχίο εξομοίωσης	38	25,5
πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	56	37,6
διδασκαλείο	27	18,1
μεταπτυχιακό	9	6,0
διδακτορικό	0	0,0
δεν απάντησαν	2	1,3
Σ	149	100



Σχήμα 3. Κατανομή των υποκειμένων ως προς το ανώτερο πτυχίο

Ως προς τις σπουδές των υποκειμένων του δείγματος, 17 (11,4%) εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας, 38 (25,5%) πτυχίο εξομοίωσης, 56 (37,6%) είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος, 27 (18,1%) έχουν επιμορφωθεί στο διδασκαλείο, 9 (6,0%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ 2 (1,3%) δεν έδωσαν στοιχεία. Κανένας εκπαιδευτικός, από όσους απάντησαν, δεν έχει διδακτορικό. (Πίνακας 4 και Σχήμα 4)

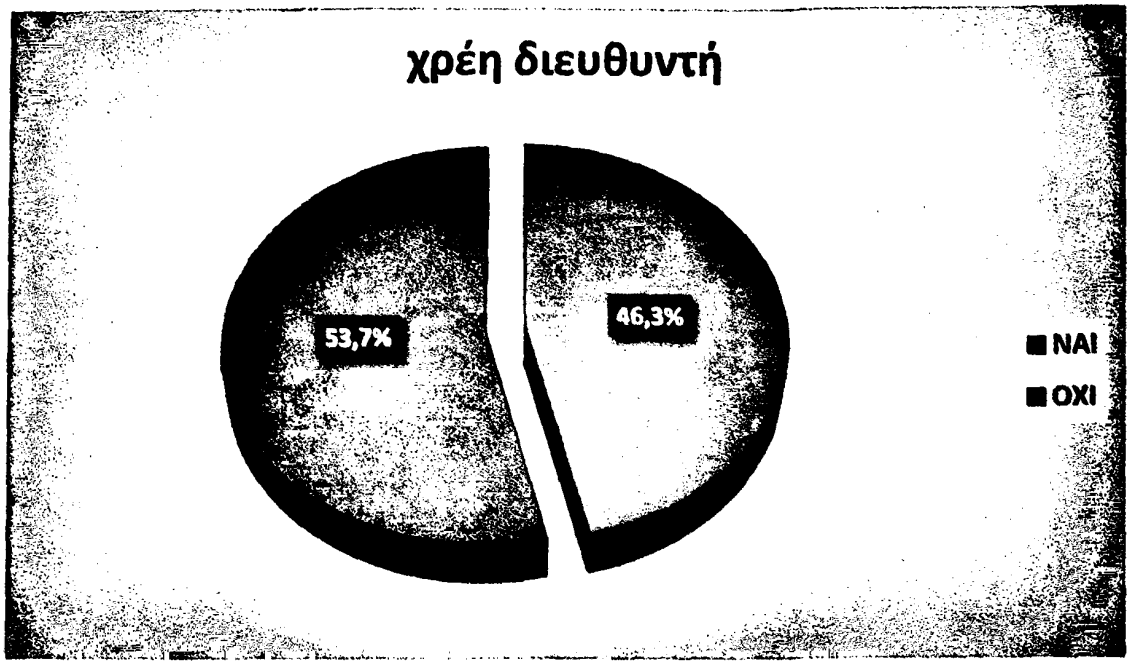
Σημειώνουμε εδώ ότι επιλέξαμε να καταγράψουμε τον πίνακα με το ανώτερο σε αξία πτυχίο, γιατί με βάση αυτόν έγινε η στατιστική ανάλυση ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές.

δ. Ως προς τα χρέη διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδος

Πίνακας 5.

Κατανομή των υποκειμένων ως προς τα χρέη διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδος (εκτός μονοθέσιου)

Χρέη διευθυντή ή προϊσταμένου	N	%
ΝΑΙ	69	46,3
ΟΧΙ	80	53,7
Σ	149	100



Σχήμα 4. Κατανομή των υποκειμένων ως προς χρέη διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδος (εκτός μονοθέσιου)

Από τους ερωτηθέντες του δείγματος, 69 (46,3%) εκπαιδευτικοί έχουν διατελέσει κατά το παρελθόν διευθυντές ή προϊστάμενοι σχολικής μονάδος *(εκτός μονοθέσιου)*, ενώ οι 80 (53,7%) όχι (Πίνακας 5 και Σχήμα 4).

5.2. Απόψεις για την αξιολόγηση γενικά

Παρουσίαση των ευρημάτων του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα του Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

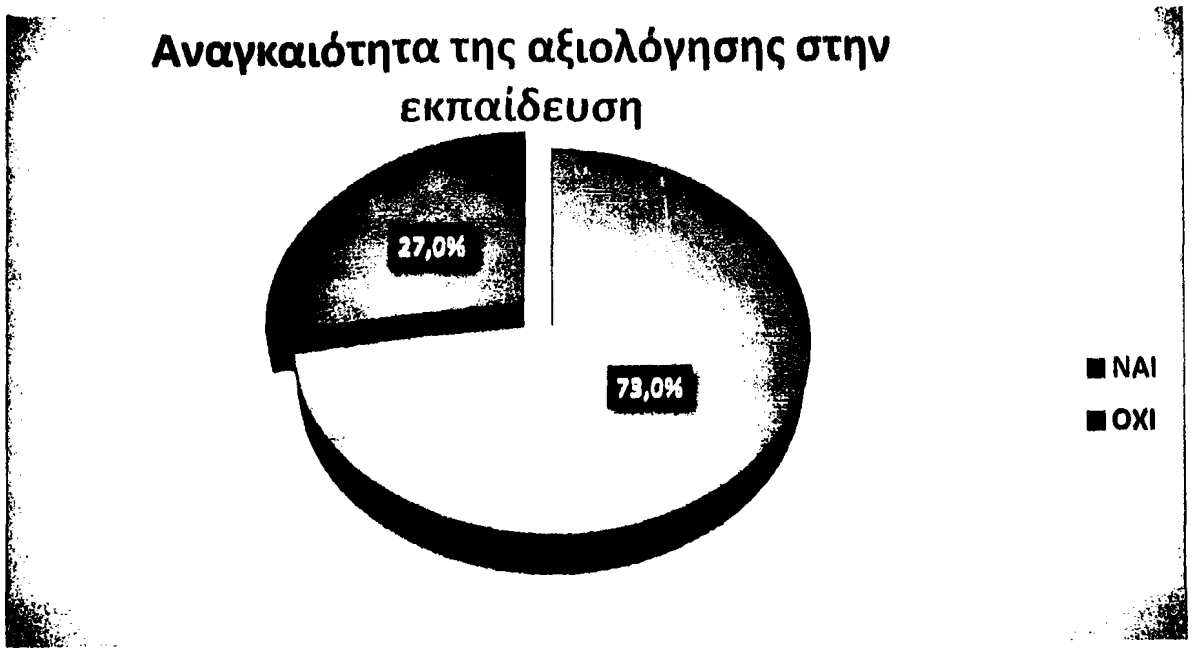
Αναλυτικότερα:

Ερ. Β1: *Θεωρείτε αναγκαία την αξιολόγηση στην εκπαίδευση;*

Πίνακας 6.

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

	N	%
ΝΑΙ	104	72,7
ΟΧΙ	39	27,3
Σ	144	100



Σχήμα 5. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Από τα δεδομένα του Πίνακα 6 και του Σχήματος 5, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό (72,7%) θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 27,3% δεν τη θεωρεί αναγκαία.

Στο πιο πάνω ερώτημα υπήρχε η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης.

Αιτιολόγηση της επιλογής «ναι»

Από τους 104 δασκάλους που η επιλογή τους ήταν «ναι» προχώρησαν στην αιτιολόγηση της επιλογής τους οι 50 δάσκαλοι (ποσοστό επί των όσων συμφωνούν με την αξιολόγηση 48,07%).

Από τους 50 Δασκάλους που αιτιολόγησαν την απάντησή τους, οι 13 (26%) αναφέρουν πως η

αξιολόγηση θα βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και θα οδηγήσει στην αναγνώριση του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικές απαντήσεις: ερωτηματολόγιο 3, μόνιμος εκπαιδευτικός με 11-20 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου : *«Έτσι ο εκπαιδευτικός θα δει τα αποτελέσματα του έργου του, θα μάθει αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του και θα διορθώσει τυχόν λάθη του.»*, ερωτηματολόγιο 50, αναπληρωτής εκπαιδευτικός με 1-10 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Είναι σημαντικό να εκτιμάται το έργο του εκπαιδευτικού και να αντιμετωπίζονται οι αδικίες σε κάθε επίπεδο.»*, ερωτηματολόγιο 70, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Παιδαγωγικού Τμήματος/Εξομοίωσης και Διδασκαλείου με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Δεν μπορεί να υπάρχει ισοπέδωση. Μετά από χρόνια αδράνειας θα πρέπει η εκπαίδευση να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της. Να ικανοποιηθεί το κοινό αίσθημα περί δικαίου»*.

Η πλειοψηφία όσων συμφωνούν με την αξιολόγηση (35 δάσκαλοι από τους 50 που αιτιολόγησαν την επιλογή «ναι» και ποσοστό 70%) διευκρινίζει ότι συμφωνεί υπό προϋποθέσεις. Ζητούν να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της διαδικασίας και να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα κριτήρια αυτής. Να γίνει μόνο για παιδαγωγικούς λόγους, σκοπός να είναι η ανατροφοδότηση, να μην συνδεθεί με βαθμολογική - μισθολογική εξέλιξη ή απολύσεις και να αρθεί η οποιαδήποτε ποσόστωση. Ενδεικτικές απαντήσεις: ερωτηματολόγιο 22, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Αλλά όχι με το ισχύον καθεστώς και την αντίληψη της αξιολόγησης- καρατόμησης.»*, ερωτηματολόγιο 28, μόνιμος εκπαιδευτικός με 11-20 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Μόνο αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών και όχι χειραγώγηση και τρομοκρατία. Μόνο ελεύθερος εκπαιδευτικός 'φτιάχνει' ελεύθερους πολίτες.»*, ερωτηματολόγιο 37, μόνιμος εκπαιδευτικός με 1-10 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος/Μεταπτυχιακό με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Μόνο εάν σκοπός είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, γίνει οργανωμένα και από πρόσωπα που έχουν άμεση σχέση και επαφή με τη σχολική πραγματικότητα, ώστε να θέσουν σωστά κριτήρια και εύστοχα.»*

Υπάρχουν και αυτοί που πιστεύουν (2 δάσκαλοι από τους 50 που αιτιολόγησαν την επιλογή «ναι» και ποσοστό 0,40%) ότι πρέπει να γίνει μόνο για την επιλογή στελεχών και την αξιοκρατική κατάληψη θέσεων στην εκπαίδευση.

Αιτιολόγηση της επιλογής «όχι»

Από τους 39 δασκάλους που η επιλογή τους ήταν «όχι» προχώρησαν στην αιτιολόγηση της επιλογής τους οι 21 δάσκαλοι (ποσοστό επί των όσων διαφωνούν με την αξιολόγηση 53,84%).

Αιτιολογώντας οι δάσκαλοι την επιλογή «όχι» δηλώνουν πως υπάρχει μεγάλη αμφιβολία για την ικανότητα και αντικειμενικότητα των αξιολογητών, την εφαρμογή των επιστημονικών κριτηρίων της αξιολόγησης και για το αποτέλεσμα αυτής στην εκπαίδευση αφού ο φόβος, η ψυχολογική πίεση, το άγχος, η καχυποψία θα λειτουργήσουν αρνητικά. Ενδεικτικές απαντήσεις: ερωτηματολόγιο 27, αναπληρωτής εκπαιδευτικός με 1-10 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Θα προτιμούσα μόνο θετικές μεθόδους βελτίωσης του σχολείου (επιμόρφωση επιπλέον και κίνητρα) και καθόλου μεθόδους που προάγουν το φόβο, το άγχος, την απειλή (αρνητικά κίνητρα, φόβος της τιμωρίας) ακόμη και αν είναι αποτελεσματικές.»*, ερωτηματολόγιο 51, μόνιμος εκπαιδευτικός με 1-10 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Είναι κατευθυνόμενη και έχει αρνητικό χαρακτήρα.»*, ερωτηματολόγιο 52, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Δεν ξέρω αν είναι ικανοί αυτοί που θα με αξιολογήσουν. Καχυποψία για τα κριτήρια της αξιολόγησης, άγχος για το μέλλον».* Τέλος, δε θεωρείται αναγκαία, γιατί αν οι υπάρχουσες δομές λειτουργήσουν καλύτερα, καλύπτουν τις ανάγκες. Ενδεικτική απάντηση: ερωτηματολόγιο 60, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Εξομοίωση με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Οι υπάρχουσες δομές, αν λειτουργήσουν, καλύπτουν τις δημιουργούμενες ανάγκες. Θεωρώ ότι απαιτείται κάποιου είδους επέμβαση μόνο σε "extrem" περιπτώσεις εκπαιδευτικών».*

Από την διασταύρωση της παραπάνω εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 7, 8, 9, 10.

Πίνακας 7.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,321a	1	0,068

Πίνακας 8.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.516[a]	1	0,218

Πίνακας 9.

Έλεγχος Kruskal Wallis ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ερώτηση Β1	6,091	3	0,107

Πίνακας 10.

Έλεγχος Kruskal Wallis ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ερώτηση Β1	2,256	4	0,689

Ερ. Β2: ***Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού;***

Α. Εσωτερική αξιολόγηση

α. Συλλογική Εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 11.

Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού με την εσωτερική αξιολόγηση/ αυτοαξιολόγηση

	N	%
Καθόλου	18	12,1
Λίγο	26	17,5
Αρκετά	40	26,8
Πολύ	47	31,5
πάρα πολύ	18	12,1
Σ	149	100

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, 18 εκπαιδευτικοί (12,1%) θεωρούν ότι η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση δεν μπορεί καθόλου να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του

εκπαιδευτικού, 26 εκπαιδευτικοί (17,5%) λίγο, 40 εκπαιδευτικοί (26,8%) αρκετά, 47 εκπαιδευτικοί (31,5%) πολύ και 18 εκπαιδευτικοί (12,1%) πάρα πολύ.

Διαφαίνεται λοιπόν, μία θετική τάση ως προς την αποτελεσματικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης στην αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση, δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά των απαντήσεων των ομάδων του δείγματος, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 12, 13, 14, 15.

Πίνακας 12.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,617[a]	4	0,961

Πίνακας 13.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.377[a]	4	0,667

Πίνακας 14.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	2,351	3	0,784	0,537	0,658
Εντός των ομάδων (Within)	211,689	145	1,460		
Σύνολο	214,040	148			

Πίνακας 15.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3,670	4	0,917	0,632	0,640
Εντός των ομάδων (Within)	206,126	142	1,452		
Σύνολο	209,796	145			

β. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (Ο διευθυντής του σχολείου, ο υποδιευθυντής)

Πίνακας 16.

Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού με την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

	N	%
Καθόλου	28	18,9
Λίγο	53	35,8
Αρκετά	39	26,4
Πολύ	20	13,5
πάρα πολύ	8	5,4
Σ	148	100

Σε αντίθεση με την προηγούμενη μορφή αξιολόγησης, η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση τείνει σε αρνητική τάση ως προς την αποτελεσματικότητά της στην αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, αφού - όπως φαίνεται και στον Πίνακα 16 - 28 εκπαιδευτικοί (18,9%) δηλώνουν ότι δεν μπορεί καθόλου να αποτιμήσει αποτελεσματικότερα το έργο τους, 53 (35,8%) λίγο, 39 (26,4%) αρκετά, 20 (13,5%) πολύ και 8 εκπαιδευτικοί (5,4%) δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ αποτελεσματική στην αποτίμηση του έργου τους.

Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων για την συγκεκριμένη ερώτηση, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 17, 18, 19, 20.

Πίνακας 17.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,402[a]	4	0,354

Πίνακας 18.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,429	4	0,839

Πίνακας 19.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4,193	3	1,398	1,138	0,336
Εντός των ομάδων (Within)	176,801	144	1,228		
Σύνολο	180,993	147			

Πίνακας 20.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1,316	4	0,329	0,271	0,896
Εντός των ομάδων (Within)	171,122	141	1,214		
Σύνολο	172,438	145			

Στο πιο πάνω ερώτημα (Β' Μέρος /Ερώτηση 2Α: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι α. η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας και β. η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικότερα το έργο του εκπαιδευτικού) υπήρχε η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης.

Από τους 149 δασκάλους που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα, αιτιολόγησαν την επιλογή τους οι 37 (24,83%). Από όσους αιτιολόγησαν την απάντησή τους οι 24 (ποσοστό 64,86% επί όσων αιτιολόγησαν) τοποθετήθηκαν υπέρ της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση, οι 8 (ποσοστό 21,62% επί όσων αιτιολόγησαν) ήταν υπέρ της εσωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση και οι 6 (ποσοστό 16,21% επί όσων αιτιολόγησαν) με επιλογές από το καθόλου έως το πάρα πολύ θεωρούν ότι οι δυο αυτοί τρόποι αξιολόγησης είναι ισοδύναμοι.

Οι δάσκαλοι που προτιμούν την αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση, αναφέρουν ότι ο σύλλογος διδασκόντων γνωρίζει τις ιδιαίτερες συνθήκες και ότι μόνο η συλλογικότητα μπορεί να προάγει το εκπαιδευτικό έργο και να λύσει τα προβλήματα. Ενδεικτική απάντηση: ερωτηματολόγιο 59 μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης/Διδασκαλείου/Μεταπτυχιακού χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι*

συμμετοχικές/συλλογικές πρακτικές είναι αποτελεσματικότερες για την επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού». Θεωρούν πως η ιεραρχική ως μονοπρόσωπη που είναι εγκυμονεί κινδύνους. Η αντικειμενικότητά της αμφισβητείται καθώς εμπλέκονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ενδεικτική απάντηση: ερωτηματολόγιο 60, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Η ιεραρχική αξιολόγηση θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα από ότι θα λύσει».*

Οι δάσκαλοι που προτιμούν την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση, αναφέρουν ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να μην είναι γνήσια. Βάζουν όμως και την προϋπόθεση να έχει ο αξιολογητής τις απαραίτητες γνώσεις. Ενδεικτικές απαντήσεις: ερωτηματολόγιο 50, αναπληρωτής εκπαιδευτικός με 1-10 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: «Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι πολύ υποκειμενική», ερωτηματολόγιο 73, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Παιδαγωγικού Τμήματος με υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Η εσωτερική αξιολόγηση θα είναι προϊόν συμβιβασμού».*

Τέλος, όσοι θεωρούν ισοδύναμες τις δυο αυτές μορφές αξιολόγησης αιτιολογούν το καθόλου και το λίγο αναφέροντας τις δυσκολίες εκτίμησης του διδακτικού έργου, το αρκετά και πάρα πολύ αναφέροντας ότι όσοι περισσότεροι συμμετέχουν στην αξιολόγηση τόσο καλύτερα.

Β. Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς εκτός σχολικής μονάδας)

Πίνακας 21.

Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού με την εξωτερική αξιολόγηση

	N	%
Καθόλου	77	51,7
Λίγο	44	29,5
Αρκετά	20	13,4
Πολύ	7	4,7
πάρα πολύ	1	0,7
Σ	149	100,0

Σύμφωνα, με τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, όπως αυτές καταγράφονται στον Πίνακα 21, οι μισοί από αυτούς (77 - 51,7%) θεωρούν ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν

μπορεί να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού, 44 (29,5%) ερωτηθέντες μπορεί να την αποτιμήσει λίγο, 20 (4,7%) εκπαιδευτικοί πολύ και μόλις ένας εκπαιδευτικός (0,7%) πάρα πολύ.

Στο πιο πάνω ερώτημα (Β' Μέρος / Ερώτηση 2Β: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εξωτερική αξιολόγηση (φορείς εκτός σχολικής μονάδας) μπορεί να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού) υπήρχε η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης.

Από τους 149 δασκάλους που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα, αιτιολόγησαν την επιλογή τους οι 37 (24,83%). Πιο αναλυτικά:

Καθόλου απάντησαν 18 δάσκαλοι (ποσοστό 48,64 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους). Στην αιτιολόγηση της επιλογής τους αναφέρουν οι εξωτερικοί φορείς δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, αγνοούν τη σχολική πραγματικότητα, έχουν πολλές φορές διαστρεβλωμένη άποψη, δε γνωρίζουν το παραγόμενο διδακτικό έργο. και ότι μόνο ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο αρμόδιος. Ενδεικτική απάντηση: ερωτηματολόγιο 44, μόνιμος εκπαιδευτικός με 21-30 χρόνια υπηρεσίας, απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Εξομοίωσης/Διδασκαλείου χωρίς υπηρέτηση σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου: *«Το εκπαιδευτικό έργο απαιτεί πολύπλοκη διαδικασία, η κάθε σχολική μονάδα έχει ιδιαιτερότητες που πρέπει να ληφθούν υπόψη».*

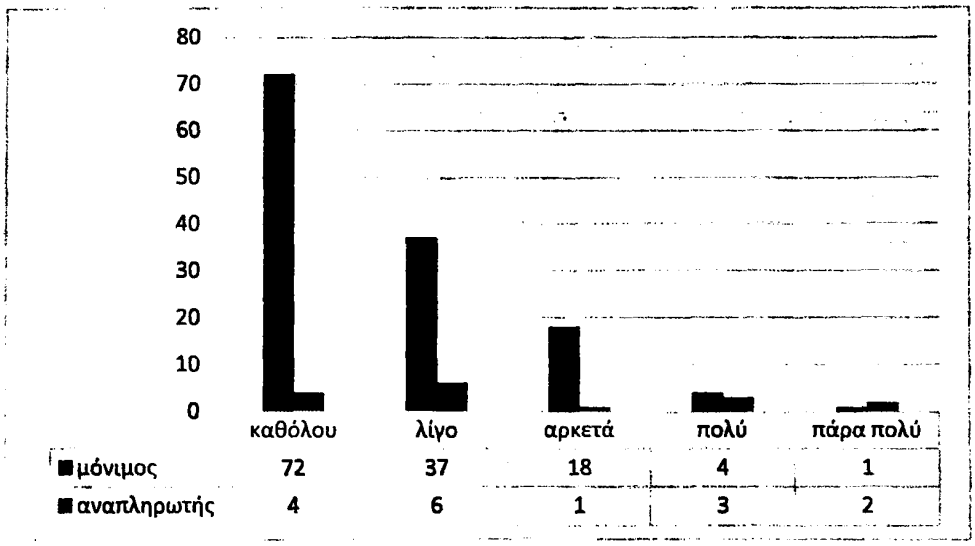
Λίγο απάντησαν 10 δάσκαλοι (ποσοστό 27,02 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους) αναφέροντας ότι χρειάζεται μεν μια εξωτερική άποψη από απόσταση (κριτικός φίλος) αλλά υπάρχει ο προβληματισμός ότι οι εξωτερικοί φορείς δεν είναι γνώστες των ιδιαίτερων συνθηκών ενός σχολείου, ότι μπορεί να είναι ελεγχόμενοι για σκοπούς πέραν της εκπαίδευσης ή ότι ίσως θα έπρεπε να αξιολογεί μόνο ότι έχει σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή ή τους οικονομικούς πόρους ενός σχολείου.

Αρκετά απάντησαν 6 δάσκαλοι (ποσοστό 16,21 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους) αναφέροντας ότι αν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις θα είναι πιο αποτελεσματικοί και η κρίση τους πιο αντικειμενική γιατί δε θα είναι άμεσα εμπλεκόμενοι.

Πολύ (2) και Πάρα πολύ (1) 3 δάσκαλοι (ποσοστό 8,10 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους.) με την προϋπόθεση ότι θα γίνει από τα κατάλληλα άτομα που θα βρίσκονται σε καθημερινή επαφή με το σχολείο.

Από τη διασταύρωση των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών *(x^2=12,038, df=4, p=0,017<0,05)* ως προς την υπηρεσιακή τους κατάσταση σχετικά με τις

απόψεις τους για το αν η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού, όπως παρακάτω.



Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα απόψεων ως προς την αποτελεσματική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης σε σχέση με την υπηρεσιακή κατάσταση

Από το διάγραμμα του Σχήματος 6, παρατηρούμε μια συσσώρευση των απαντήσεων των μόνιμων εκπαιδευτικών στις κατηγορίες ***καθόλου*** και ***λίγο***, εκφράζοντας έτσι αρνητικότερη άποψη σε σχέση με τους αναπληρωτές, που οι απαντήσεις τους είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες.

Γ. Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Πίνακας 22.

Αποτελεσματική αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού με συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγηση

	N	%
καθόλου	41	27,5
λίγο	55	36,9
αρκετά	30	20,1
πολύ	19	12,7
πάρα πολύ	4	2,7
Σ	149	100,0

Από τα δεδομένα του Πίνακα 22, παρατηρούμε ότι 41 (27,5%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δεν μπορεί καθόλου να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο τους, 55 (36,9%) δηλώνουν ότι μπορεί λίγο, 30 (20,1%) αρκετά, 19 (12,7%) πολύ και μόνον τέσσερις εκπαιδευτικοί (2,7%) δηλώνουν πάρα πολύ.

Στο πιο πάνω ερώτημα (Β' Μέρος / Ερώτηση 2Γ: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγηση μπορεί να αποτιμήσει αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού) υπήρχε η δυνατότητα αιτιολόγησης της απάντησης.

Από τους 149 δασκάλους που απάντησαν σε αυτό το ερώτημα, αιτιολόγησαν την επιλογή τους οι 25 (16,77%).

Πιο αναλυτικά:

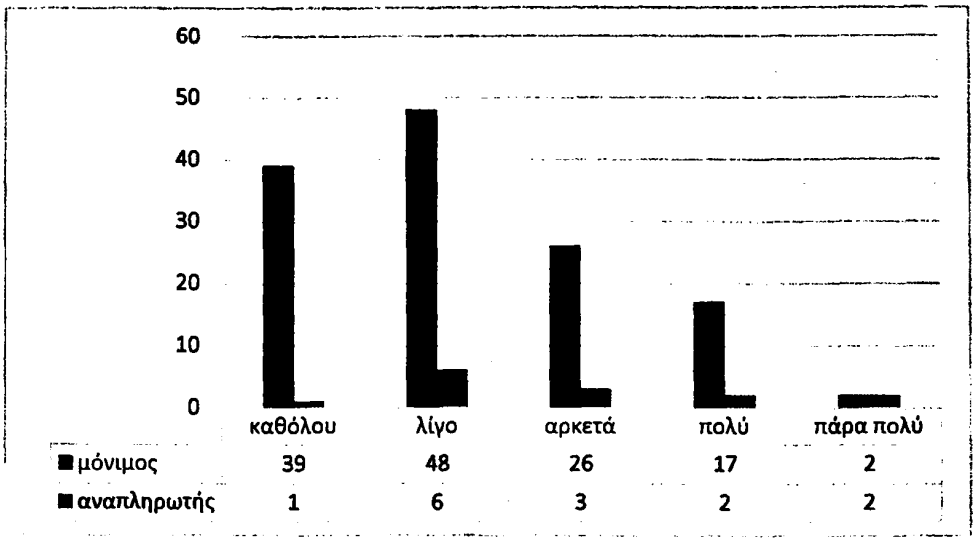
Καθόλου απάντησαν 4 δάσκαλοι (ποσοστό 16,00% % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους). Στην αιτιολόγηση της επιλογής τους δηλώνουν πως εμπιστεύονται μόνο την αυτοαξιολόγηση μέσω του συλλόγου διδασκόντων.

Λίγο απάντησαν 9 δάσκαλοι (ποσοστό 36,00% επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους) αναφέροντας ότι μπορεί να υπάρξουν φαινόμενα διαπλοκής και συμβιβασμού λόγω μικροσκοπιμοτήτων και ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη σε αυτούς θα αξιολογήσουν.

Αρκετά απάντησαν 5 δάσκαλοι (ποσοστό 20,00 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους.) αναφέροντας ότι είναι δημοκρατικότερη, πιο ολοκληρωμένη και αντικειμενική η όλη διαδικασία. Ενδεικτικές απαντήσεις: ερωτηματολόγιο 10: *«Αμφίδρομη παροχή στοιχείων εξασφαλίζει διαφάνεια-αξιοκρατία.»*, ερωτηματολόγιο 29: *«Για την εσωτερική αξιολόγηση το λόγο έχουν οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση (σύλλογος σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) και οι εξωτερικοί αξιολογητές να ασχολούνται με ζητήματα άλλα εκτός από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.»*

Πολύ (5) και Πάρα πολύ (2) απάντησαν συνολικά 7 δάσκαλοι (ποσοστό 28,00 % επί όσων αιτιολόγησαν την επιλογή τους). Εμπιστεύονται τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης γιατί θεωρούν πως θα είναι πιο αντικειμενικό το αξιολογικό αποτέλεσμα. Ενδεικτική απάντηση: ερωτηματολόγιο 37: *«Ίσως είναι η αποτελεσματικότερη καθώς μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν και έτσι να προκύψει το πιο σωστό αποτέλεσμα».*

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτηθέντων *(x^2=10,036, df=4, p=0,040<0,05).*



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα απόψεων ως προς την αποτελεσματική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγηση σε σχέση με την υπηρεσιακή κατάσταση

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα (Σχήμα 7) παρατηρούμε μια συσσώρευση των απαντήσεων των μόνιμων εκπαιδευτικών στις κατηγορίες *καθόλου* και *λίγο*, εκφράζοντας έτσι αρνητικότερη άποψη σε σχέση με τους αναπληρωτές, που οι απαντήσεις τους είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες.

5.3. Διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή

Παρουσίαση των ευρημάτων του Γ΄ μέρους του ερωτηματολογίου

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου.

Ερ. Γ1: ***Έχετε μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή;***

Πίνακας 23.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με το αν έχουν μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

	N	%
καθόλου	29	19,7
λίγο	41	27,9
αρκετά	52	35,4
πολύ	12	8,2
πάρα πολύ	13	8,8
Σ	147	100

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Πίνακας 23) παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί από αυτούς έχουν μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή λίγο ή καθόλου, ένα ποσοστό της τάξης του 35,4% αρκετά και μόλις το 8,2% πολύ και το 8,8% πάρα πολύ.

Από την περαιτέρω στατιστική ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιημένες απαντήσεις μεταξύ των ομάδων, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 24, 25, 26, 27.

Πίνακας 24.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,297[a]	4	0,121

Πίνακας 25.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,591[a]	4	0,159

Πίνακας 26.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1,112	3	0,371	0,273	0,845
Εντός των ομάδων (Within)	194,575	143	1,361		
Σύνολο	195,687	146			

Πίνακας 27.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	11,990	4	2,998	2,312	,061
Εντός των ομάδων (Within)	181,499	140	1,296		
Σύνολο	193,490	144			

Ερ. Γ2: ***Αν έχετε μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 πόσο σαφή το βρήκατε;***

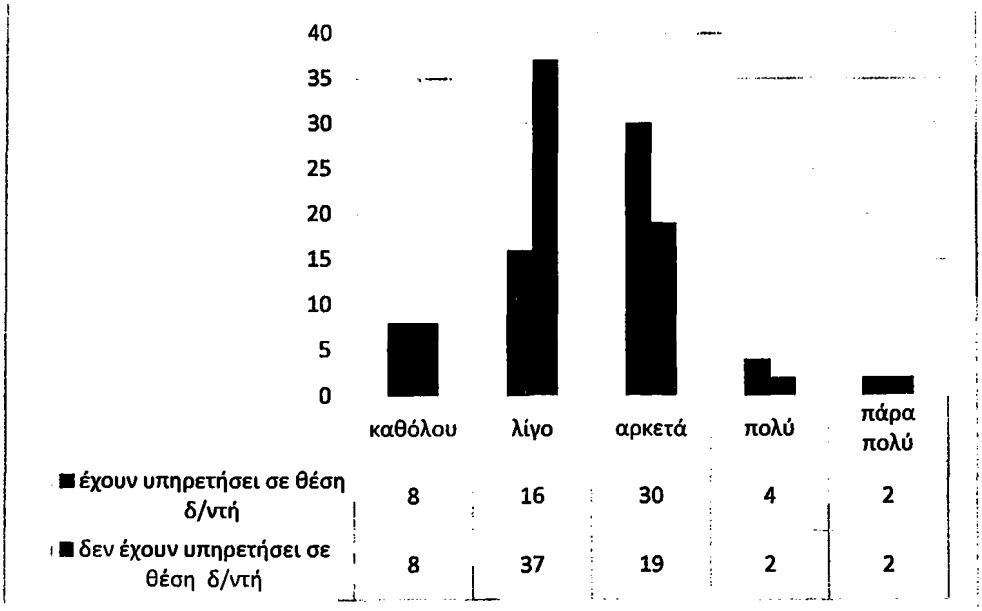
Πίνακας 28.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τη σαφήνεια του Π.Δ. 152/2013

	N	%
καθόλου	16	12,5
λίγο	53	41,4
αρκετά	49	38,3
πολύ	6	4,7
πάρα πολύ	4	3,1
Σ	128	100

Από τον Πίνακα 28, παρατηρείται ότι 16 εκπαιδευτικοί (12,5%) από αυτούς που μελέτησαν το Π.Δ. 152/2013 το βρήκαν καθόλου κατανοητό, 53 (41,3%) λίγο κατανοητό, 49 (38,3%) αρκετά κατανοητό, 6 εκπαιδευτικοί (4,7%) πολύ και μόλις 4 εκπαιδευτικοί (3,1%) το βρήκαν πάρα πολύ κατανοητό.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου (εκτός μονοθέσιου) και σε αυτούς που δεν έχουν υπηρετήσει ποτέ (*(x^2=11,000, df=4, p=0,027<0,05)*



Σχήμα 8. Ραβδόγραμμα απόψεων ως προς την σαφήνεια του Π.Δ. 152/2013 σε σχέση με το αν έχουν διατελέσει κατά το παρελθόν σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας

Παρατηρώντας το διάγραμμα στο Σχήμα 8, συμπεραίνουμε ότι πάνω από τους μισούς από αυτούς που δεν έχουν διατελέσει κατά το παρελθόν σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας δε βρίσκουν σαφή το Π.Δ. 152/2013 σε σχέση με αυτούς που έχουν διατελέσει διευθυντές, οι οποίοι φαίνεται να το κατανοούν περισσότερο.

Ερ. Γ3: *Ο διευθυντής σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 είναι υπεύθυνος για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσατε να συμμετέχει και στην εκπαιδευτική αξιολόγησή του;*

Πίνακας 29.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με την επιθυμία τους να συμμετέχει ο διευθυντής και στην εκπαιδευτική αξιολόγησή τους

	N	%
καθόλου	43	29,5
λίγο	47	32,2
αρκετά	35	24,0
πολύ	18	12,2
πάρα πολύ	3	2,1
Σ	146	100

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι επιθυμεί λίγο (32,2%) έως καθόλου (29,5%) να συμμετέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και στην εκπαιδευτική αξιολόγησή τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 24% δηλώνει ότι το επιθυμεί αρκετά, το 12,2% πολύ και 3 εκπαιδευτικοί (2,1%) πάρα πολύ.

Από τη διασταύρωση των εξαρτημένων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 30, 31, 32, 33.

Πίνακας 30.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,806[a]	4	0,591

Πίνακας 31.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,246[a]	4	0,691

Πίνακας 32.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4,319	3	1,440	1,252	0,293
Εντός των ομάδων (Within)	163,304	142	1,150		
Σύνολο	167,623	145			

Πίνακας 33.

Έλεγχος Kruskal Wallis ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ερώτηση Γ3	6,911	4	0,141

Ερ. Γ4: *Ποιον θεωρείτε κατεξοχήν αρμόδιο για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;*

Πίνακας 34.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τον ποιον θεωρούν κατεξοχήν αρμόδιο για τη διοικητική αξιολόγησή τους

	N	%
διευθυντής	66	46,5
σύλλογος διδασκόντων	47	33,1
κάποια ανεξάρτητη αρχή	16	11,2
άλλος	13	9,2
Σ	142	100

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 34, ο διευθυντής θεωρείται κατεξοχήν αρμόδιος για τη διοικητική τους αξιολόγηση σε ποσοστό 46,5%, ο σύλλογος διδασκόντων ακολουθεί με ποσοστό 33,1%, κάποια ανεξάρτητη αρχή με ποσοστό 11,2% και ένα ποσοστό της τάξης του 9,2% θεωρεί κάποιον άλλο ως κατεξοχήν αρμόδιο.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα στην επιλογή «κάποιον άλλον» προτάθηκαν ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο σχολικός σύμβουλος, κάποιος δίκαιος/αμερόληπτος γνώστης της σχολικής πραγματικότητας, ένας ειδικός επί των θεμάτων- που όμως δε θα έχει καμιά σχέση με το

σχολείο-, συνδυασμός φορέων εντός και εκτός του σχολείου ή συνδυασμός διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων ή τέλος συνδυασμοί των παραπάνω.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 35, 36, 37, 38.

Πίνακας 35.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,724[a]	3	0,126

Πίνακας 36.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,826[a]	3	0,281

Πίνακας 37.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	2,635	3	0,878	0,952	0,417
Εντός των ομάδων (Within)	127,308	138	0,923		
Σύνολο	129,944	141			

Πίνακας 38.

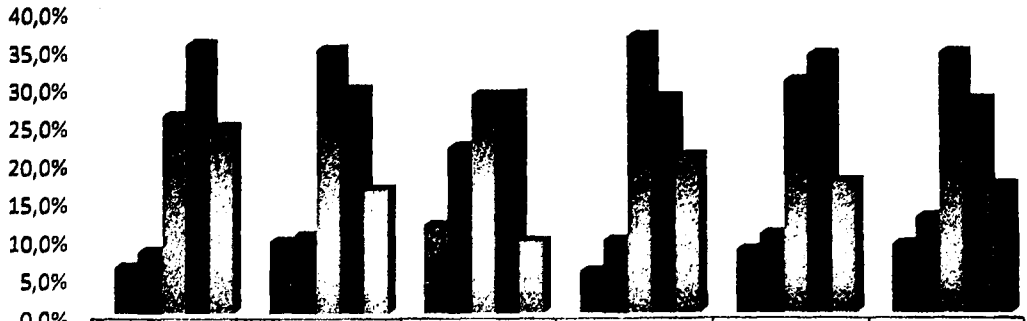
Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3,131	4	0,783	0,843	0,500
Εντός των ομάδων (Within)	125,411	135	0,929		
Σύνολο	128,543	139			

Ερ. Γ5: ***Πόσο δυνατόν είναι ο διευθυντής να αξιολογήσει με εγκυρότητα τον εκπαιδευτικό που: (Απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση)***

Πίνακας 39.*Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με την έγκυρη διοικητική τους αξιολόγηση σε επιμέρους κριτήρια του Π.Δ. 152/2013*

Χαρακτηριστικά	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Α. «Ανταποκρίνεται επαρκώς στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις και γενικώς λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, προσέρχεται έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.»	9	6,1	12	8,2	38	25,9	52	35,4	36	24,5
Β1. «Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.»	14	9,5	15	10,2	51	34,7	43	29,3	24	16,3
Β2. «Ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και διασφαλίζει τον εύρυθμο, αποτελεσματικό και παιδαγωγικό τρόπο λειτουργίας της τάξης του και της σχολικής μονάδας.»	17	11,6	32	21,8	42	28,6	42	28,6	14	9,5
Β3. «Συμμετέχει και συμβάλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων που προγραμματίστηκαν στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησής της.»	8	5,5	14	9,6	53	36,3	41	28,1	30	20,5
Β4. «Επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.»	12	8,3	15	10,3	44	30,3	49	33,8	25	17,2
Γ. «Επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις προκειμένου να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ παράλληλα ενημερώνει τους γονείς για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και οριοθετεί εγκαίρως το ρόλο τους.»	13	9,0	18	12,5	49	34,0	40	27,8	24	16,7



	Α. «Ανταποκρίνεται επαρκώς στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις και γενικώς λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτ...	Β1. «Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.»	Β2. «Ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και διασφαλίζει τον εύρυθμο,...	Β3. «Συμμετέχει και συμβάλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και...	Β4. «Επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.»	Γ.«Επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις προκειμένου να σχηματίσει πληρέστε...
■ Καθόλου	6,1	9,5	11,6	5,5	8,3	9,0
■ Λίγο	8,2	10,2	21,8	9,6	10,3	12,5
■ Αρκετά	25,9	34,7	28,6	36,3	30,3	34,0
■ Πολύ	35,4	29,3	28,6	28,1	33,8	27,8
■ Πάρα πολύ	24,5	16,3	9,5	20,5	17,2	16,7

Σχήμα 9. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με την έγκυρη διοικητική τους αξιολόγηση σε επιμέρους κριτήρια του Π.Δ. 152/2013

Στην Α περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, το 6,1% (9) των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να αξιολογήσει καθόλου με εγκυρότητα τον εκπαιδευτικό που έχει τα χαρακτηριστικά αυτής της περίπτωσης, 12 (8,2%) εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να τον αξιολογήσει με λίγη εγκυρότητα, 38 (25,9%) εκπαιδευτικοί με αρκετή εγκυρότητα, 52 εκπαιδευτικοί (35,4%) με πολύ εγκυρότητα και 36 (24,5%) εκπαιδευτικοί με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Στην Β1 περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 14 (9,5%) εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 15 (10,2%) εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να τον αξιολογήσει με λίγη εγκυρότητα, 51 (34,7%) εκπαιδευτικοί με αρκετή εγκυρότητα, 43 (29,3%) εκπαιδευτικοί με πολύ εγκυρότητα και 24 (16,3%) εκπαιδευτικοί με πάρα πολύ

εγκυρότητα.

Στη Β1 περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 14 (9,5%) εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 15 (10,2%) εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να τον αξιολογήσει με λίγη εγκυρότητα, 51 (34,7%) εκπαιδευτικοί με αρκετή εγκυρότητα, 43 (29,3%) εκπαιδευτικοί με πολύ εγκυρότητα και 24 (16,3%) εκπαιδευτικοί με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Στη Β2 περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 17 εκπαιδευτικοί (11,6%) χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 32 εκπαιδευτικοί (21,8%) με λίγη εγκυρότητα, 42 εκπαιδευτικοί (28,6%) με αρκετή εγκυρότητα, 42 εκπαιδευτικοί (28,6%) με πολύ εγκυρότητα και 14 εκπαιδευτικοί (9,5%) με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Στη Β3 περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 8 εκπαιδευτικοί (5,5%) χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 14 εκπαιδευτικοί (9,6%) με λίγη εγκυρότητα, 53 εκπαιδευτικοί (36,3%) με αρκετή εγκυρότητα, 41 εκπαιδευτικοί (28,1%) με πολύ εγκυρότητα και 30 εκπαιδευτικοί (20,5%) με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Στη Β4 περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 12 εκπαιδευτικοί (8,3%) χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 15 εκπαιδευτικοί (10,3%) με λίγη εγκυρότητα, 44 εκπαιδευτικοί (30,3%) με αρκετή εγκυρότητα, 49 εκπαιδευτικοί (33,8%) με πολύ εγκυρότητα και 25 εκπαιδευτικοί (17,2%) με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Τέλος, στη Γ περίπτωση του Πίνακα 39 και του Σχήματος 9, τα αντίστοιχα ποσά είναι 13 εκπαιδευτικοί (9,0%) χωρίς καθόλου εγκυρότητα, 18 εκπαιδευτικοί (12,5%) με λίγη εγκυρότητα, 49 εκπαιδευτικοί (34,0%) με αρκετή εγκυρότητα, 40 εκπαιδευτικοί (27,8%) με πολύ εγκυρότητα και 24 εκπαιδευτικοί (16,7%) με πάρα πολύ εγκυρότητα.

Παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής μπορεί να αξιολογήσει με περισσότερη εγκυρότητα τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης Α και ακολούθως αυτά της περίπτωσης Β4, ενώ πιο αρνητικοί είναι για τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης Β2.

Σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση των απαντήσεων προέκυψε για τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης Β4 ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας ($F=3,315$, $df=3$, $p=0,022<0,05$).

Πίνακας 40.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με την έγκυρη διοικητική τους αξιολόγηση σε επιμέρους κριτήρια του Π.Δ. 152/2013 ανά έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
1-10	31	2,97	0,983
11-20	41	3,51	1,227
21-30	53	3,40	1,166
31 και άνω	20	3,95	0,887
Σ	145	1,140	0,95

Από τις πολλαπλές συγκρίσεις της ανάλυσης διακύμανσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 40, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον βαθμό αξιολόγησης με εγκυρότητα του κριτηρίου της περίπτωσης Β4. («Επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.») μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο.= 2,97, Τ.Α.= 0,983, N= 31), και των εκπαιδευτικών με 31 έτη και άνω (Μ.Ο.= 3,95, Τ.Α.= 0,887, N= 20), γιατί $p=0,013<0,05$.

Ερ. Γ6: ***Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση από τον διευθυντή θα γίνεται αμερόληπτα;***

Πίνακας 41.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με την αμεροληψία των διευθυντών κατά τη διαδικασία της αξιολόγηση

	N	%
καθόλου	27	18,4
λίγο	55	37,4
αρκετά	49	33,3
πολύ	12	8,2
πάρα πολύ	4	2,7
Σ	147	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 41, 27 εκπαιδευτικοί (18,4%) διαφωνούν ότι η

αξιολόγηση από τον διευθυντή θα γίνεται με διάφανα κριτήρια, 55 εκπαιδευτικοί (37,4%) συμφωνούν λίγο, 49 εκπαιδευτικοί (33,3%) αρκετά, 12 (8,2%) πολύ και 4 εκπαιδευτικοί (2,7) συμφωνούν πάρα πολύ. Παρατηρούμε, λοιπόν, μία τάση επιφυλακτικότητας από τους εκπαιδευτικούς ως προς το ζήτημα αυτό.

Στατιστικά σημαντικές μεταβολές δεν παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 42, 43, 44, 45.

Πίνακας 42.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,678[a]	4	0,613

Πίνακας 43.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχ. μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,626[a]	4	0,106

Πίνακας 44.

Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5,493	3	1,831	1,989	0,118
Εντός των ομάδων (Within)	131,622	143	0,920		
Σύνολο	137,116	146			

Πίνακας 45.

Έλεγχος Kruskal Wallis ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ερώτηση Γ6	6,025	4	0,197

Ερ. Γ7: ***Ποιες προϋποθέσεις συμβάλλουν σε μια όσο το δυνατόν καλύτερη διοικητική αξιολόγηση από τον διευθυντή;***

Πίνακας 46.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τις προϋποθέσεις για την καλύτερη διοικητική τους αξιολόγηση με βάση τον αριθμό των απαντήσεων

Προϋποθέσεις	απαντήσεις	
	N	%
α. Αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης	100	27,,2
β. Μοριοδοτημένη αξιολόγηση του διευθυντή από το σύλλογο διδασκόντων	52	14,1
γ. Εκπαίδευση των διευθυντών στον τομέα αξιολόγησης στην εκπαίδευση	87	23,6
δ. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία, αλλά μόνο με επιμορφωτική ανατροφοδότηση	129	35,1
ε. Άλλο	0	0%
Σ	368	100

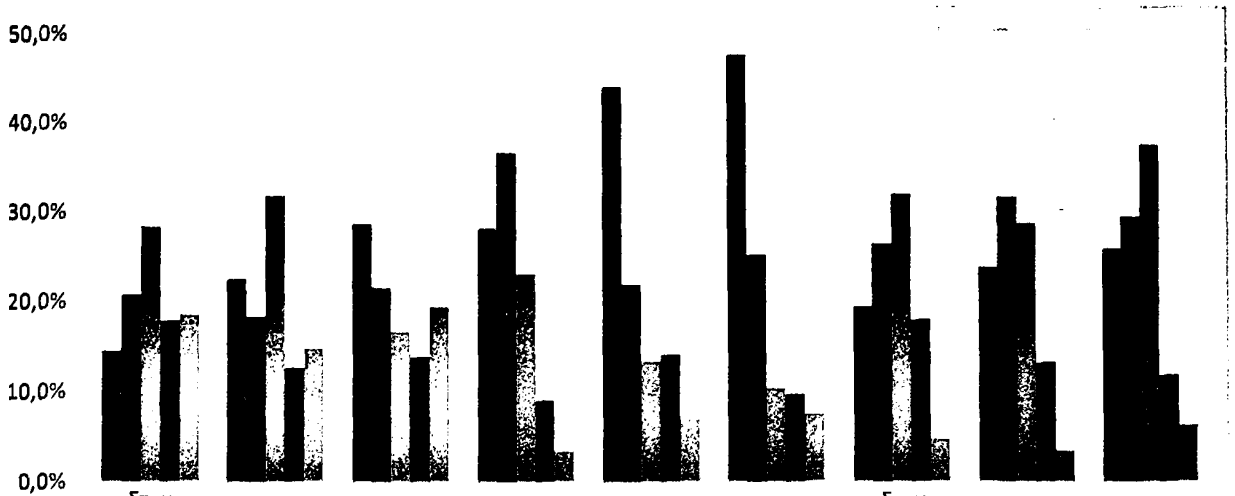
Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα 46, η προϋπόθεση που συμβάλλει σε μια όσο το δυνατόν καλύτερη διοικητική αξιολόγηση από τον διευθυντή και η οποία συγκεντρώνει τις περισσότερες επιλογές (129, 35,1%) είναι το να έχει το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης μόνο διαγνωστικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία, αλλά μόνο με επιμορφωτική ανατροφοδότηση. Ακολουθεί η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (100 επιλογές, 27,2%), η εκπαίδευση των διευθυντών στον τομέα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με 87 (23,6%) απαντήσεις και τέλος, η μοριοδοτημένη αξιολόγηση του διευθυντή από τον σύλλογο διδασκόντων, η οποία έλαβε 52 απαντήσεις ή το 14,1% αυτών.

Ερ. Γ8: *Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τα παρακάτω:*

Πίνακας 47.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Χαρακτηριστικά	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Ανατροφοδότηση, για τη βελτίωση του παρεχόμενου, από τον εκπαιδευτικό, έργο	37	25,7	42	29,2	39	27,1	17	11,8	9	6,3
β. Στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	34	23,6	45	31,3	41	28,5	19	13,2	5	3,5
γ. Στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό της έργο	18	19,3	38	26,2	46	31,7	26	17,9	7	4,8
δ. Στη μισθολογική εξέλιξη	68	47,2	36	25,0	15	10,4	14	9,7	11	7,6
ε. Στη βαθμολογική εξέλιξη	62	43,7	31	21,8	19	13,4	20	14,1	10	7,0
στ. Στην αξιοκρατική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	40	28,0	52	36,4	33	23,1	13	9,1	5	3,5
ζ. Στην απομάκρυνση από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών που κρίνονται ελλιπείς	41	28,5	31	21,5	24	16,7	20	13,9	28	19,4
η. Στον διοικητικό έλεγχο και τη "συμμόρφωση" των εκπαιδευτικών	32	22,5	26	18,3	45	31,7	18	12,7	21	14,8
θ. Στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών	21	14,5	30	20,7	41	28,3	26	17,9	27	18,6
ι. Στον ιδεολογικό και πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και των σκοπών της	31	21,5	23	16,0	30	20,8	32	22,2	28	19,4



	Στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών	Στον διοικητικό έλεγχο και τη "συμμόρφωση" των εκπαιδευτικών	Στην απομάκρυνση από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών που κρίνονται ελλιπείς	Στην αξιοκρατική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Στη βαθμολογική εξέλιξη	Στη μισθολογική εξέλιξη	Στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό της έργο	Στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Ανατροφοδότηση, για τη βελτίωση του παρεχόμενου, από τον εκπαιδευτικό, έργο
Καθόλου	14,5	22,5	28,5	28	43,7	47,2	19,3	23,6	25,7
Λίγο	20,7	18,3	21,5	36,4	21,8	25	26,2	31,3	29,2
Αρκετά	28,3	31,7	16,7	23,1	13,4	10,4	31,7	28,5	37,1
Πολύ	17,9	12,7	13,9	9,1	14,1	9,7	17,9	13,2	11,8
Πάρα πολύ	18,6	14,8	19,4	3,5	7	7,6	4,8	3,5	6,3

Σχήμα 10. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις όπως αυτές φαίνονται στον Πίνακα 47 και στο Σχήμα 10, 37 εκπαιδευτικοί (25,7%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν εξυπηρετεί καθόλου την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του παρεχόμενου έργο τους, 42 (29,2%) ότι την εξυπηρετεί λίγο, 39 εκπαιδευτικοί (27,1%) αρκετά, 17 εκπαιδευτικοί (11,8%) πολύ και 9 εκπαιδευτικοί (6,3%) πάρα πολύ.

Στην παροχή κινήτρων για την διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η αξιολόγησή τους δεν εξυπηρετεί καθόλου για 34 εκπαιδευτικούς (23,6%), εξυπηρετεί λίγο για 45 εκπαιδευτικούς (31,3%), αρκετά δηλώνουν 41 εκπαιδευτικοί (28,5%), πολύ 19 εκπαιδευτικοί (13,2%) και πάρα πολύ 5 εκπαιδευτικοί (3,5%).

Η αξιολόγηση για 18 εκπαιδευτικούς (19,3%) δε συμβάλει καθόλου στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδος αναφορικά με το εκπαιδευτικό της έργο, για 38

εκπαιδευτικούς (26,2%) συμβάλλει λίγο, για 46 (31,7%) αρκετά, για 26 εκπαιδευτικούς (17,9%) πολύ, ενώ 7 εκπαιδευτικοί (4,8%) δηλώνουν ότι συμβάλλει πάρα πολύ.

Ως προς τη μισθολογική εξέλιξη, 68 εκπαιδευτικοί (47,2%) δηλώνουν ότι η αξιολόγηση δεν την εξυπηρετεί καθόλου, 36 (25,0%) δηλώνουν ότι την εξυπηρετεί λίγο, 15 εκπαιδευτικοί (10,4%) αρκετά, 14 (9,7%) πολύ και 11 εκπαιδευτικοί (7,6%) πάρα πολύ.

Για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών (62, 43,7%) η αξιολόγηση δεν εξυπηρετεί καθόλου τη βαθμολογική τους εξέλιξη, 31 (21,8%) απαντούν ότι την εξυπηρετεί λίγο, 19 εκπαιδευτικοί (13,4%) αρκετά, 20 (14,1) πολύ και 10 εκπαιδευτικοί (7,0%) πάρα πολύ.

Την αξιοκρατική εξέλιξη του εκπαιδευτικού η αξιολόγησή του δεν την εξυπηρετεί καθόλου για 40 εκπαιδευτικούς (28,0%), 52 (36,4%) πιστεύουν πως την εξυπηρετεί λίγο, 33 εκπαιδευτικοί (23,1%) δηλώνουν ότι την εξυπηρετεί αρκετά, 13 εκπαιδευτικοί (9,1%) πολύ και 5 εκπαιδευτικοί (3,5%) δηλώνουν ότι την εξυπηρετεί πάρα πολύ.

Ως προς την απομάκρυνση από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών που κρίνονται ελλιπείς, η αξιολόγησή τους δεν την εξυπηρετεί καθόλου για 41 εκπαιδευτικούς (28,5%), για 31 εκπαιδευτικούς (21,5%) την εξυπηρετεί λίγο, για 24 (16,7%) αρκετά, για 20 εκπαιδευτικούς (13,9%) πολύ και για 28 (19,4%) πάρα πολύ.

Στον διοικητικό έλεγχο και τη «συμμόρφωση» των εκπαιδευτικών η αξιολόγησή τους δεν εξυπηρετεί καθόλου σύμφωνα με 32 απαντήσεις (22,5%), εξυπηρετεί λίγο δηλώνουν 26 εκπαιδευτικοί (18,3%), 45 εκπαιδευτικοί (31,7%) δηλώνουν ότι εξυπηρετεί αρκετά, 18 (12,7%) πολύ και 21 εκπαιδευτικοί (14,8%) δηλώνουν ότι εξυπηρετεί πάρα πολύ.

Στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών 21 εκπαιδευτικοί (14,5%) δηλώνουν ότι η αξιολόγησή τους δεν εξυπηρετεί καθόλου, 30 (20,7%) ότι εξυπηρετεί λίγο, 41 από τους ερωτώμενους (28,3%) δηλώνουν ότι εξυπηρετεί αρκετά, 26 (17,9%) πολύ και 27 εκπαιδευτικοί (18,6%) πιστεύουν ότι εξυπηρετεί πάρα πολύ.

Τέλος, στον ιδεολογικό και πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και των σκοπών της, 31 (21,5%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι η αξιολόγησή τους δεν εξυπηρετεί καθόλου, 23 (16,0%) λίγο, 30 εκπαιδευτικοί (20,8%) πιστεύουν ότι εξυπηρετεί αρκετά, 32 (22,2%) πολύ και 28 εκπαιδευτικοί (19,4%) θεωρούν ότι εξυπηρετεί πάρα πολύ.

Από τη διασταύρωση των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών προέκυψε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις σπουδές τους ως προς τον βαθμό που εξυπηρετεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών την

καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό της έργο (F=2,817, df=4, p=0,028<0,05).

Πίνακας 48.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο που κατέχουν

Σπουδές	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	17	2,59	1,064
εξομοίωση	36	2,56	1,182
πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	55	2,35	1,022
διδασκαλείο	26	2,96	1,248
μεταπτυχιακό	9	3,44	0,527
Σ	143	2,61	1,120

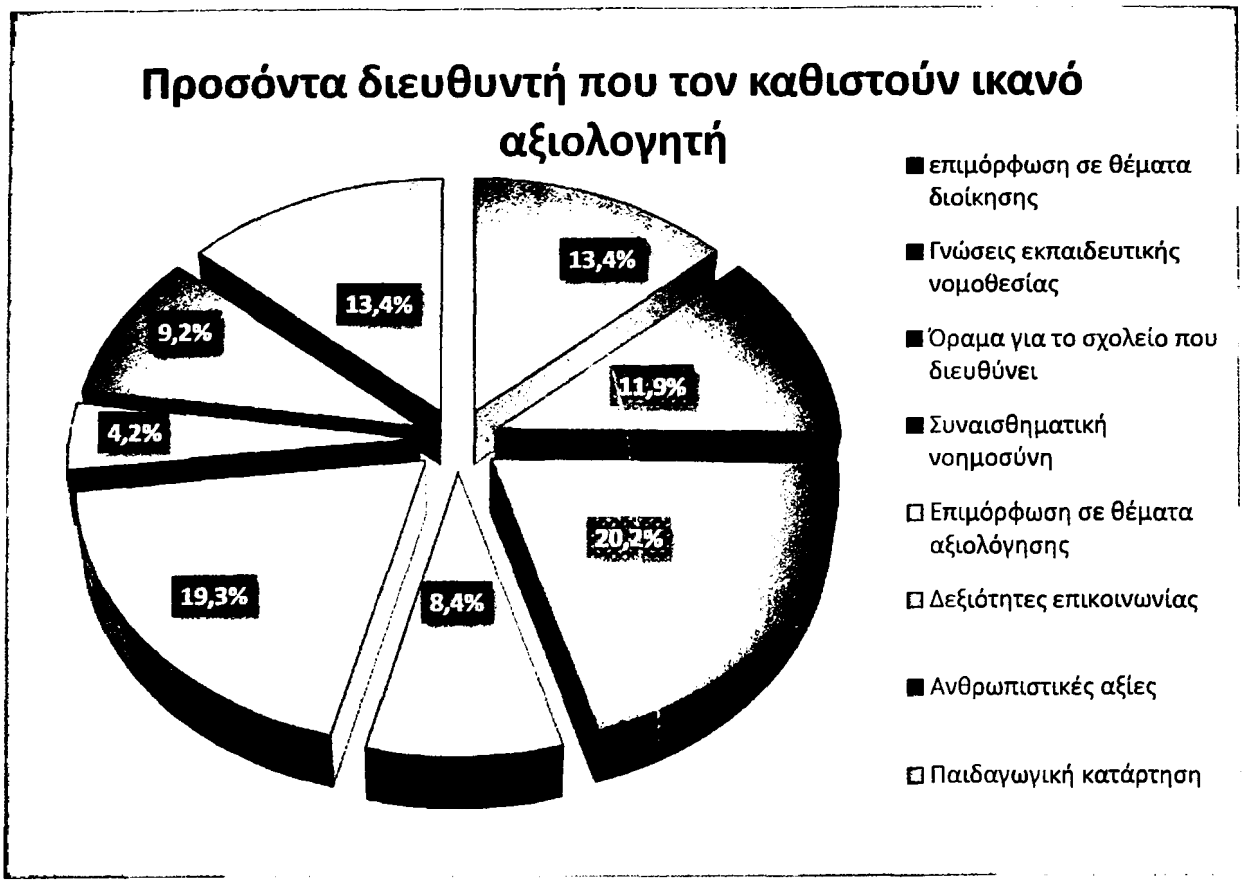
Όπως προκύπτει από τον παραπάνω Πίνακα 48, η διαφοροποίηση, επήλθε στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος (Μ.Ο.= 2,35, Τ.Α.= 1,022, N= 55) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό (Μ.Ο.= 3,44, Τ.Α.= 0,527, N= 9).

Ερ. Γ9: *Ποια προσόντα πρέπει να έχει ο διευθυντής για να αξιολογεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο;*

Πίνακας 49.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής- αξιολογητής (ιεράρχηση των επιλογών)

Προσόντα	N	%
α. Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης	16	13,4
β. Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης	23	19,3
γ. Γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας	14	11,9
δ. Δεξιότητες επικοινωνίας	5	4,2
ε. Όραμα για το σχολείο που διευθύνει	24	20,2
στ. Ανθρωπιστικές αξίες	11	9,2
ζ. Συναισθηματική νοημοσύνη	10	8,4
η. Παιδαγωγική κατάρτιση	16	13,4
Σ	119	100



Σχήμα 11. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής- αξιολογητής (ιεράρχηση των επιλογών)

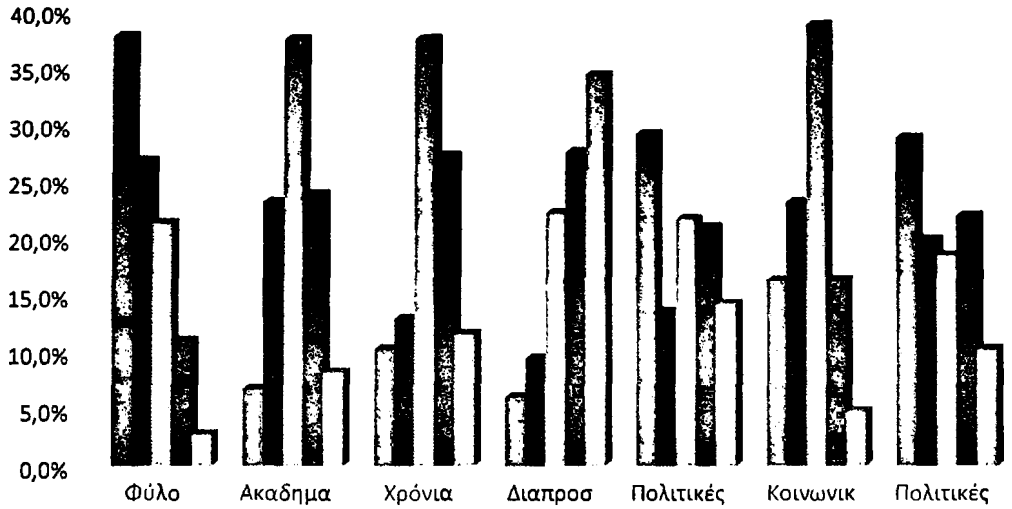
Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 49 και του Σχήματος 11, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κύρια προσόντα που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδος για να αξιολογεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο είναι το όραμα για το σχολείο που διευθύνει, το οποίο το κατατάσσουν στην πρώτη θέσης προτίμησης 24 εκπαιδευτικοί (20,2%) και η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, που το δηλώνουν ως πρώτη προτίμηση 23 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 19,3%. Ακολουθούν - ως πρώτες προτιμήσεις - η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και η παιδαγωγική κατάρτιση, προτίμηση 16 εκπαιδευτικών (13,4%) αντίστοιχα, οι γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας (14 εκπαιδευτικοί, 11,9%), οι ανθρωπιστικές αξίες (11 εκπαιδευτικοί, 9,2%), η συναισθηματική νοημοσύνη (10 εκπαιδευτικοί, 8,4%) και τέλος, οι δεξιότητες επικοινωνίας (5 εκπαιδευτικοί, 4,2%).

Ερ. Γ10: ***Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής θα επηρεαστεί κατά τη διοικητική αξιολόγηση που θα κάνει στους εκπαιδευτικούς από τα παρακάτω:***

Πίνακας 50.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με παράγοντες που θα επηρεάσουν την αξιολογική κρίση του διευθυντή

Χαρακτηριστικά	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
α. Φύλο	55	37,9	39	26,9	31	21,4	16	11,0	4	2,8
β. Ακαδημαϊκές σπουδές	10	6,8	34	23,3	55	37,7	35	24,0	12	8,2
γ. Χρόνια υπηρεσίας	15	10,3	19	13,0	55	37,7	40	27,4	17	11,6
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους	9	6,1	14	9,5	33	22,3	41	27,7	51	34,5
ε. Πολιτικές πεποιθήσεις	43	29,3	20	13,6	32	21,8	31	21,1	21	14,3
στ. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	24	16,4	34	23,3	57	39,0	24	16,4	7	4,8
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους	42	29,0	29	20,0	27	18,6	32	22,1	15	10,3



	Φύλο	Ακαδημαϊκές σπουδές	Χρόνια υπηρεσίας	Διαπροσωπικές σχέσεις	Πολιτικές πεποιθήσεις	Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους
Καθόλου	37,9	6,8	10,3	6,1	29,3	16,4	29
Λίγο	26,9	23,3	13	9,5	13,6	23,3	20
Αρκετά	21,4	37,7	37,7	22,3	21,8	39	18,6
Πολύ	11	24	27,4	27,7	21,1	16,4	22,1
Πάρα πολύ	2,8	8,2	11,6	34,5	14,3	4,8	10,3

Σχήμα 12. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τα προσόντα που πρέπει να έχει ο διευθυντής- αξιολογητής (ιεράρχηση των επιλογών)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (Πίνακας 50 και Σχήμα 12) το φύλο δεν πρόκειται να επηρεάσει καθόλου τον διευθυντή στην αξιολόγηση που θα κάνει πιστεύουν 55 άτομα (37,9%), θα τον επηρεάσει λίγο, όπως πιστεύουν 39 εκπαιδευτικοί (26,9%), αρκετά δηλώνουν 31 εκπαιδευτικοί (21,4%), πολύ για 16 (11,0%) ερωτηθέντες και πάρα πολύ δηλώνουν 4 εκπαιδευτικοί (2,8%).

Οι ακαδημαϊκές σπουδές δε θα τον επηρεάσουν καθόλου σύμφωνα με 10 (6,8%) εκπαιδευτικούς, θα τον επηρεάσουν λίγο, όπως πιστεύουν 34 (23,3%) εκπαιδευτικοί, αρκετά για 55 (37,7%) εκπαιδευτικούς, θα επηρεαστεί πολύ πιστεύουν 35 (24,0%) εκπαιδευτικού, ενώ 12 (8,2%) από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι θα επηρεαστεί πάρα πολύ.

Τα χρόνια υπηρεσίας του διευθυντή δε θα τον επηρεάσουν καθόλου, όπως πιστεύουν 15 (10,3%) εκπαιδευτικοί, θα τον επηρεάσουν λίγο για 19 (13,0%) εκπαιδευτικούς, αρκετά για 55 (37,7%) ερωτηθέντες πολύ, όπως πιστεύουν 40 (27,4%) εκπαιδευτικοί και πάρα πολύ πιστεύουν 17 (11,6%) από τους ερωτηθέντες.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους του είναι το σημείο που θα επηρεάσει περισσότερο τον διευθυντή στην αξιολόγηση που θα κάνει, αφού 9 (6,1%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε θα τον επηρεάσουν καθόλου, 14 (9,5%) ότι θα τον επηρεάσουν λίγο, 33 (22,3%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα τον επηρεάσουν αρκετά, 41 (27,7%) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι θα επηρεαστεί πολύ και 51 (34,5%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα επηρεαστεί πάρα πολύ.

Οι πολιτικές πεποιθήσεις, σύμφωνα με 43 (29,3%) των ερωτηθέντων δεν πρόκειται να επηρεάσουν τον διευθυντή στην αξιολόγηση που θα κάνει, 20 (13,6%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα τον επηρεάσουν λίγο, 32 (21,8%) ότι θα τον επηρεάσουν αρκετά, 31 (21,1%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα επηρεαστεί πολύ και 21 (14,3%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πολιτικές πεποιθήσεις θα τον επηρεάσουν πάρα πολύ.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 24 (16,4%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής δε θα επηρεαστεί καθόλου από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής, 34 (23,3%) δηλώνουν ότι θα επηρεαστεί λίγο, 57 (39,0%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα επηρεαστεί αρκετά, για 24 (16,4%) ερωτηθέντες θα επηρεαστεί πολύ και 7 (4,8%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα επηρεαστεί πάρα πολύ από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Τέλος, οι πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους δε θα παίξουν ρόλο στην αξιολόγηση που θα κάνει ο διευθυντής για 42 (29,0%) άτομα, 29 (20,0%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα επηρεαστεί λίγο, 27 (18,6%) από αυτούς θεωρούν ότι θα επηρεαστεί αρκετά, 32 (22,1%) ερωτώμενοι δηλώνουν ότι θα επηρεαστεί πολύ και 15 (10,3%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής θα επηρεαστεί πάρα πολύ στην αξιολόγηση που θα κάνει από τις πολιτικές διαφορές του με τους αξιολογούμενους.

Στο ερώτημα «άλλο» προστέθηκαν από τους ερωτώμενους η σχέση εργασίας του προσωπικού (μόνιμοι, αναπληρωτές, ειδικότητες), οι πιθανές εντολές της κεντρικής διοίκησης, καθώς επίσης και τα προσωπικά συμφέροντα.

Από τη διασταύρωση ανεξάρτητων με εξαρτημένες μεταβλητές δεν προέκυψε καμία σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως προκύπτει από τους Πίνακες 51, 52, 53, 54.

Πίνακας 51.

Έλεγχος x^2 ως προς τον τύπο υπηρέτησης (ή υπηρεσιακής κατάστασης) των εκπαιδευτικών

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
α. Φύλο	4,037[a]	4	0,401
β. Ακαδημαϊκές σπουδές	4,946[a]	4	0,293
γ. Χρόνια υπηρεσίας	3,148[a]	4	0,533
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους	5,529[a]	4	0,237
ε. Πολιτικές πεποιθήσεις	1,865[a]	4	0,761
στ. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	2,044[a]	4	0,728
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους	2,528[a]	4	0,640

Πίνακας 52.

Έλεγχος x^2 ως προς το αν έχουν εκτελέσει ή όχι χρέη διευθυντών σχολικής μονάδας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
α. Φύλο	1,754[a]	4	0,781
β. Ακαδημαϊκές σπουδές	1,905[a]	4	0,753
γ. Χρόνια υπηρεσίας	2,489[a]	4	0,647
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους	4,669[a]	4	0,323
ε. Πολιτικές πεποιθήσεις	2,183[a]	4	0,702
στ. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	6,795[a]	4	0,147
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους	32,56[a]	4	0,516

Πίνακας 53.
Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
α. Φύλο	Μεταξύ των ομάδων (Between)	5,516	3	1,839	1,459	0,228
	Εντός των ομάδων (Within)	177,725	141	1,260		
	Σύνολο	183,241	144			
β.Ακαδημαϊκές σπουδές	Μεταξύ των ομάδων (Between)	0,245	3	0,082	0,074	0,974
	Εντός των ομάδων (Within)	156,584	142	1,103		
	Σύνολο	156,829	145			
γ. Χρόνια υπηρεσίας	Μεταξύ των ομάδων (Between)	5,490	3	1,830	1,466	0,226
	Εντός των ομάδων (Within)	177,229	142	1,248		
	Σύνολο	182,719	145			
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους	Μεταξύ των ομάδων (Between)	5,325	3	1,775	1,238	0,298
	Εντός των ομάδων (Within)	206,425	144	1,434		
	Σύνολο	211,750	147			
ε. Πολιτικές πεποιθήσεις	Μεταξύ των ομάδων (Between)	6,130	3	2,043	0,996	0,397
	Εντός των ομάδων (Within)	293,462	143	2,052		
	Σύνολο	299,592	146			
στ. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	Μεταξύ των ομάδων (Between)	0,917	3	0,306	0,259	0,855
	Εντός των ομάδων (Within)	167,823	142	1,182		
	Σύνολο	168,740	145			
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους	Μεταξύ των ομάδων (Between)	10,972	3	3,657	1,983	0,119
	Εντός των ομάδων (Within)	260,090	141	1,845		
	Σύνολο	271,062	144			

Πίνακας 54.
Ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
α. Φύλο	Μεταξύ των ομάδων (Between)	9,561	4	2,390	1,922	0,110
	Εντός των ομάδων (Within)	171,642	138	1,244		
	Σύνολο	181,203	142			
β. Ακαδημαϊκές σπουδές	Μεταξύ των ομάδων (Between)	0,584	4	0,146	0,134	0,970
	Εντός των ομάδων (Within)	151,305	139	1,089		
	Σύνολο	151,889	143			
γ. Χρόνια υπηρεσίας	Μεταξύ των ομάδων (Between)	12,204	4	3,051	2,611	0,051
	Εντός των ομάδων (Within)	162,455	139	1,169		
	Σύνολο	174,660	143			
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους	Μεταξύ των ομάδων (Between)	8,263	4	2,066	1,499	0,206
	Εντός των ομάδων (Within)	194,346	141	1,378		
	Σύνολο	202,610	145			
ε. Πολιτικές πεποιθήσεις	Μεταξύ των ομάδων (Between)	3,735	4	0,934	0,452	0,771
	Εντός των ομάδων (Within)	289,465	140	2,068		
	Σύνολο	293,200	144			
στ. Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες	Μεταξύ των ομάδων (Between)	3,618	4	0,905	0,783	0,538
	Εντός των ομάδων (Within)	160,542	139	1,155		
	Σύνολο	164,160	143			
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους	Μεταξύ των ομάδων (Between)	6,382	4	1,595	0,850	0,496
	Εντός των ομάδων (Within)	259,171	138	1,878		
	Σύνολο	265,552	142			

Ερ. Γ11: *Η αξιολόγηση από τον διευθυντή θα επηρεάσει:*

Πίνακας 55.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με τους τομείς που θα επηρεάσει ο αξιολογικός ρόλος του διευθυντή

Χαρακτηριστικά	θετικά		αρνητικά		ούτε θετικά ούτε αρνητικά	
	N	%	N	%	N	%
α. το οργανωτικό-διοικητικό κομμάτι του σχολείου	55	38,2	33	22,9	55	38,2
β. την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	34	23,4	42	29,0	69	47,6
γ. διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – διευθυντή	10	6,9	94	64,8	41	28,3
δ. διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	8	5,5	96	65,8	42	28,8
ε. το σχολικό κλίμα	14	9,8	87	60,8	42	29,4
στ. Άλλο	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Σύμφωνα με τα ευρήματα του Πίνακα 55, η αξιολόγηση του διευθυντή θα επηρεάσει θετικά το οργανωτικό-διοικητικό κομμάτι του σχολείου, όπως πιστεύουν 55 (38,2%) εκπαιδευτικοί, θα το επηρεάσει αρνητικά πιστεύουν 33 (22,9%) από τους ερωτηθέντες, ενώ 55 (38,2%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δε θα έχει καμία επίπτωση σ' αυτό η αξιολόγησή τους από τον διευθυντή.

Σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, 34 (23,4%) άτομα πιστεύουν ότι θα επηρεαστεί θετικά, 42 (29,0%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα επηρεαστεί αρνητικά, ενώ για 69 (47,6%) από αυτούς δε θα επηρεαστεί καθόλου.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή θα επηρεαστούν θετικά πιστεύουν 10 (5,5%) εκπαιδευτικοί, 94 (64,8%) πιστεύουν ότι θα επηρεαστούν αρνητικά, ενώ για 41 (28,3%) εκπαιδευτικούς δε θα υπάρχει καμία συνέπεια.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα επηρεαστούν θετικά μετά από την αξιολόγηση του διευθυντή όπως πιστεύουν 8 (5,5%) από αυτούς, θα επηρεαστεί αρνητικά θεωρούν 96 (65,8%) εκπαιδευτικοί, ενώ 42 (38,8%) πιστεύουν ότι οι σχέσεις αυτές δε θα διαταραχτούν.

Ως προς το σχολικό κλίμα η αξιολόγηση θα επιδράσει θετικά πιστεύουν 14 (9,8%)

εκπαιδευτικοί, αρνητική επίδραση προβλέπουν 87 (60,8%) των ερωτηθέντων, ενώ 42 (29,4%) εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν η αξιολόγηση δεν θα έχει καμία επίδραση στο σχολικό κλίμα.

Από τη διασταύρωση των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών προέκυψε σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις σπουδές τους ως προς την επίδραση που θα έχει η αξιολόγηση του διευθυντή στο σχολικό κλίμα (F=2,896, df=4, p=0,024<0,05).

Πίνακας 56.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων αναφορικά με την επίδραση που θα έχει η αξιολόγηση του διευθυντή στο σχολικό κλίμα σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο που κατέχουν

Σπουδές	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	17	1,82	0,529
εξομοίωση	35	2,29	0,572
πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	55	2,29	0,497
διδασκαλείο	25	2,04	0,676
μεταπτυχιακό	9	2,33	0,866
Σ	141	2,19	0,597

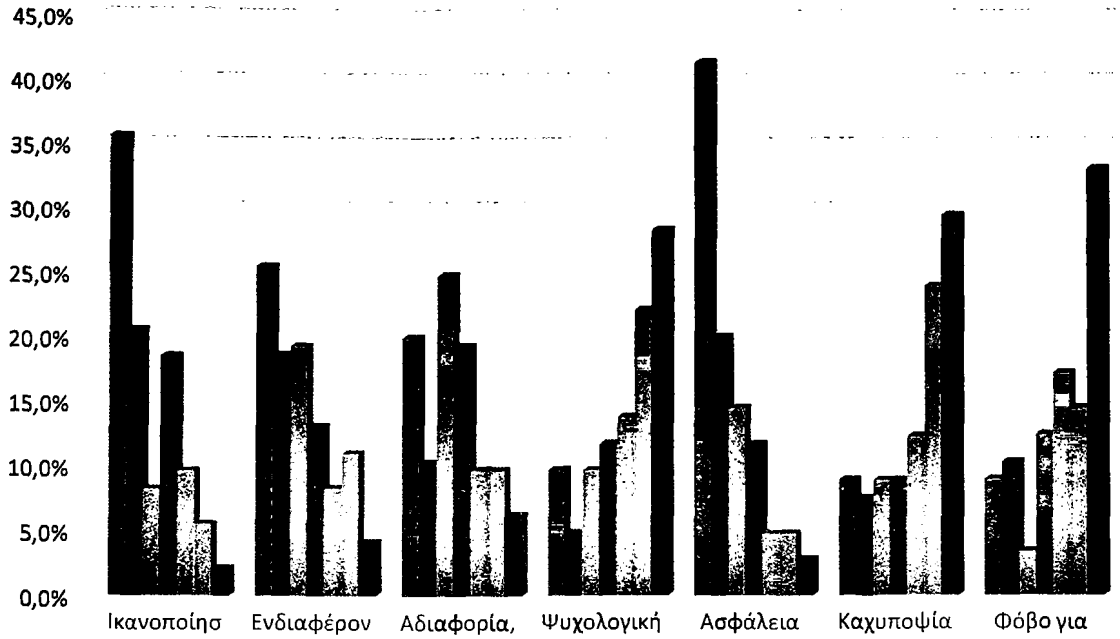
Όπως προκύπτει από τον παραπάνω Πίνακα 56, η διαφοροποίηση, επήλθε στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας (Μ.Ο.= 1,82, Τ.Α.= 0,529, N= 17) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος (Μ.Ο.= 2,29, Τ.Α.= 0,497, N= 55).

Ερ. Γ12: *Η προκείμενη διοικητική σας αξιολόγηση ποια συναισθήματα σας δημιουργεί;*

Πίνακας 57.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η επικείμενη διοικητική τους αξιολόγηση

Συναισθήματα	καθόλου 1		2		3		μέτρια 4		5		6		Πάρα πολύ 7	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ικανοποίηση, γιατί θα ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί	52	35,6	30	20,5	12	8,2	27	18,5	14	9,6	8	5,5	3	2,1
Ενδιαφέρον, γιατί οι επιμορφώσεις θα γίνονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	37	25,5	27	18,6	28	19,3	19	13,1	12	8,3	16	11,0	6	4,1
Αδιαφορία, η νέα συνθήκη δεν αλλάζει και τίποτε	29	20,0	15	10,3	36	24,8	28	19,3	14	9,7	14	9,7	9	6,2
Ψυχολογική πίεση	14	9,7	7	4,8	14	9,7	17	11,7	20	13,8	32	22,1	41	28,3
Ασφάλεια, επιτέλους υπάρχουν νομοθετημένα κριτήρια τα οποία περιγράφονται με σαφήνεια	60	41,4	29	20,0	21	14,5	17	11,7	7	4,8	7	4,8	4	2,8
Καχυποψία για το κατά πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης	13	8,9	11	7,5	13	8,9	13	8,9	18	12,3	35	24,0	43	29,5
Φόβο για το εργασιακό σας μέλλον	13	9,0	15	10,3	5	3,4	18	12,4	25	17,2	21	14,5	48	33,1



	Ικανοποίηση, γιατί θα ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί	Ενδιαφέρον, γιατί οι επιμορφώσεις θα γίνονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	Αδιαφορία, η νέα συνθήκη δεν αλλάζει και τίποτε	Ψυχολογική πίεση	Ασφάλεια επιτέλους υπάρχουν νομοθετημένα κριτήρια τα οποία περιγράφονται με σαφήνεια	Καχυποψία για το κατά πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης	Φόβο για το εργασιακό σας μέλλον
Καθόλου	35,6	25,5	20,0	9,7	41,4	8,9	9,0
2	20,5	18,6	10,3	4,8	20,0	7,5	10,3
3	8,2	19,3	24,8	9,7	14,5	8,9	3,4
Μέτρια	18,5	13,1	19,3	11,7	11,7	8,9	12,4
5	9,6	8,3	9,7	13,8	4,8	12,3	17,2
6	5,5	11,0	9,7	22,1	4,8	24,0	14,5
Πάρα πολύ	2,1	4,1	6,2	28,3	2,8	29,5	33,1

Σχήμα 13. Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η επικείμενη διοικητική τους αξιολόγηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποτυπώνονται στον Πίνακα 57 και στο Σχήμα 13, 52 (35,6%) από αυτούς δηλώνουν ότι η αξιολόγηση δε θα τους ικανοποιήσει καθόλου γιατί θα ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί, 30 (20,5%) δηλώνουν ότι εκπαιδευτικοί ότι δε θα τους ικανοποιήσει σχεδόν καθόλου, 12 (8,2%) πιστεύουν ότι θα τους ικανοποιούσε λίγο, μέτρια ικανοποίηση θα αισθανόταν οι 27 (18,5%) εκπαιδευτικοί, 14 (9,6%) ερωτηθέντες πιστεύουν ότι θα αισθανόταν μία μέτρια προς το πολύ ικανοποίηση, 8 (5,5%) εκπαιδευτικοί θα αισθανόταν πολύ ικανοποίηση και ένας αριθμός των 3 (2,1%)

εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι θα αισθανόταν πολύ μεγάλη ικανοποίηση.

Το γεγονός ότι οι επιμορφώσεις θα γίνονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δε θα προκαλούσε κανένα ενδιαφέρον προς την αξιολόγησή τους σε 37 (25,5%) εκπαιδευτικούς, σχεδόν καθόλου ενδιαφέρον δηλώνουν 27 (18,6%) εκπαιδευτικοί, λίγο ενδιαφέρον πιστεύουν ότι θα τους προκαλούσε 28 (19,3%) εκπαιδευτικοί, 19 (13,1%) από αυτούς δηλώνουν ένα μέτριο ενδιαφέρον, 12 (8,3%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους προκαλεί ένα μέτριο προς πολύ ενδιαφέρον, 16 (11,%) από τους ερωτηθέντες δηλώνουν πολύ ενδιαφέρον και σε 6 (4,1%) άτομα η αξιολόγηση τους προκαλεί πάρα πολύ ενδιαφέρον.

Σε 29 (20,0%) εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση δεν προκαλεί καθόλου αδιαφορία, σε 15 (10,3%) από αυτούς τους προκαλεί σχεδόν καθόλου αδιαφορία, 36 (24,8%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους προκαλεί λίγο αδιαφορία, μέτριο συναίσθημα αδιαφορίας προκαλείται σε 28 (19,3%) εκπαιδευτικούς, 14 (9,7%) από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι τους προκαλεί μέτρια προς πολύ αδιαφορία, πολύ αδιαφορία δηλώνουν 14 (9,7%) από αυτούς και πάρα πολύ αδιαφορία δηλώνουν 9 (6,2%) εκπαιδευτικοί.

Καθόλου ψυχολογική πίεση από την αξιολόγησή τους αισθάνονται 14 (9,7%) εκπαιδευτικοί, σχεδόν καθόλου αισθάνονται οι 7 (4,8%) από αυτούς, η αξιολόγηση δημιουργεί λίγο ψυχολογική πίεση σε 14 (9,7%) εκπαιδευτικούς, ενώ 17 (11,7%) από αυτούς δηλώνουν μία μέτρια ψυχολογική πίεση. Σε 20 (13,8%) από τους ερωτηθέντες ασκείται μέτρια προς το πολύ ψυχολογική πίεση, πολύ ασκείται σε 32 (22,1%) εκπαιδευτικούς, ενώ σε 41 (28,3%) από αυτούς ασκείται πάρα πολύ ψυχολογική πίεση εξαιτίας της αξιολόγησής τους.

Το γεγονός ότι με την αξιολόγηση επιτέλους υπάρχουν νομοθετημένα κριτήρια τα οποία περιγράφονται με σαφήνεια δεν προκαλεί καθόλου ασφάλεια σε 60 (41,4%), σχεδόν καθόλου ασφάλεια σε 29 (20,0%) από αυτούς, λίγη ασφάλεια δηλώνουν ότι αισθάνονται 21 (14,5%) από αυτούς, μέτρια ασφάλεια προκαλείται σε 17 (11,7%) εκπαιδευτικούς, 7 (4,8%) από αυτούς δηλώνουν ότι αισθάνονται μέτρια προς πολύ ασφάλεια, 7 (4,8%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ασφάλεια και 4 (2,8%) αισθάνονται πάρα πολύ ασφαλείς.

Η αξιολόγηση δεν προκαλεί καθόλου καχυποψία για το κατά πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήριά της σε 13 (8,9%) εκπαιδευτικούς, σχεδόν καθόλου σε 11 (7,%) από αυτούς, 13 (8,9%) δηλώνουν ότι τους προκαλείται λίγο καχυποψία, σε ίδιο αριθμό ατόμων (13-8,9%) προκαλείται μέτρια καχυποψία, 18 (12,3) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται μέτρια προς πολύ καχυποψία, 35 (24,0%) από αυτούς αισθάνονται πολύ καχυποψία, ενώ 43 (29,5%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται πάρα πολύ καχυποψία για το κατά πόσο θα

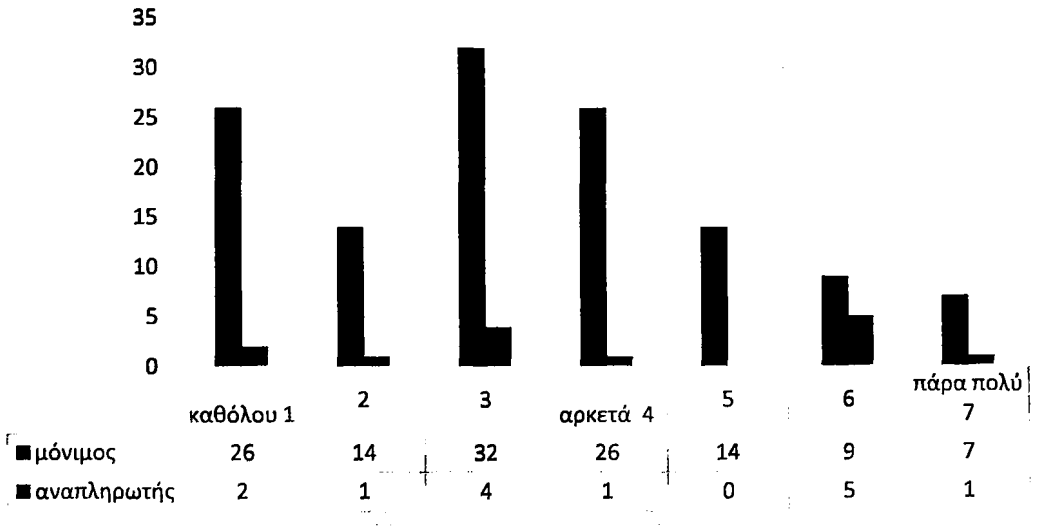
ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης.

Τέλος, καθόλου φόβο για το εργασιακό τους περιβάλλον εξαιτίας της αξιολόγησης δεν αισθάνονται 13 (9,0%) εκπαιδευτικοί, σχεδόν καθόλου 15 (10,3%) από αυτούς, λίγο φόβο αισθάνονται 5 (3,4%) εκπαιδευτικοί, έναν μέτριο φόβο δηλώνουν ότι αισθάνονται 18 (12,4%) ερωτηθέντες, 25 (17,2%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται μέτριο προς πολύ φόβο, 21 (14,5%) από αυτούς αισθάνονται πολύ φόβο, ενώ 48 (33,1%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται πολύ φόβο για το εργασιακό τους περιβάλλον εξαιτίας της αξιολόγησής τους.

Μαζί με τον φόβο για το εργασιακό μέλλον στην επιλογή «άλλο» αναφέρθηκε και ο φόβος για τη διατάραξη του καλού σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια των συνθηκών εργασίας.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν σημαντικές στατιστικά διαφορές στην απαντήσεις, ως εξής:

α: στην κατηγορία ***υπηρεσιακή κατάσταση*** οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν ως προς το ότι η προκείμενη αξιολόγηση προκαλεί αδιαφορία, χωρίς η νέα συνθήκη να αλλάζει τίποτε *(x^2=13,74, df=6, p=0,033<0,05).*

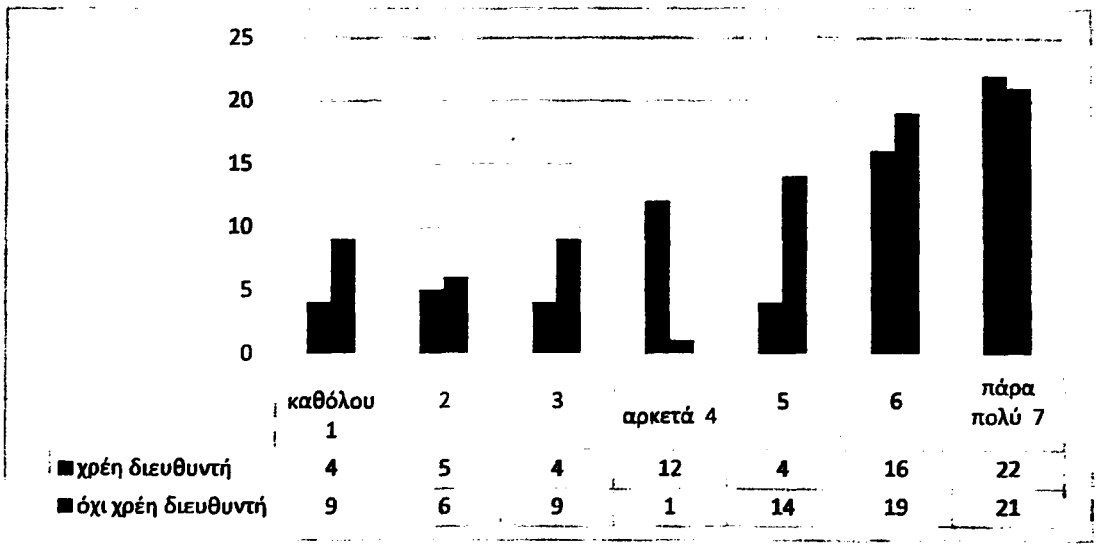


Σχήμα 14. Ραβδόγραμμα απόψεων των δασκάλων ως προς το ότι η προκείμενη αξιολόγηση προκαλεί αδιαφορία, σε σχέση με την υπηρεσιακή κατάσταση

Από το ραβδόγραμμα (Σχήμα 14) παρατηρούμε μια συσσώρευση των απαντήσεων των μόνιμων εκπαιδευτικών στις κατηγορίες ***καθόλου*** έως και **αρκετά**, ενώ οι απαντήσεις των αναπληρωτών είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες.

β: στην κατηγορία ***χρέη ή όχι διευθυντή*** οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν ως προς το ότι η

προκείμενη αξιολόγηση προκαλεί καχυποψία για το πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης *(x^2=18,217, df=6, p=0,006<0,05).*



Σχήμα 15. Ραβδόγραμμα απόψεων ως προς την καχυποψία που προκαλεί η προκείμενη διοικητική αξιολόγηση σε σχέση με το αν έχουν διατελέσει κατά το παρελθόν σε θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας

Από το ραβδόγραμμα (Σχήμα 15) παρατηρούμε μια συσσώρευση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που είναι ή έχουν εκτελέσει χρέη διευθυντή στις κατηγορίες ***αρκετά*** έως και **πάρα πολύ**, ενώ οι απαντήσεις όσων δεν έχουν εκτελέσει χρέη διευθυντή είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες.

γ: στην κατηγορία ***σπουδές*** οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν ως προς το ότι η προκείμενη αξιολόγηση προκαλεί ασφάλεια και υπάρχουν νομοθετημένα κριτήρια τα οποία περιγράφονται με σαφήνεια *(F=2,485, df=4, p=0,046<0,05).*

Πίνακας 58.

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με το συναίσθημα της ασφάλεια από την ύπαρξη νομοθετημένων και σαφών κριτηρίων σε σχέση με το ανώτερο πτυχίο τους

Σπουδές	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	17	2,35	1,730
εξομοίωση	37	2,51	1,742
πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	54	1,94	1,250
διδασκαλείο	26	2,85	1,848
μεταπτυχιακό	9	3,33	1,500
Σ	143	2,39	1,610

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 58, η διαφοροποίηση, επήλθε στους εκπαιδευτικούς που έχουν πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος (Μ.Ο.= 1,94, Τ.Α.= 1,250, N= 54) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό (Μ.Ο.= 3,33, Τ.Α.= 1,500, N= 9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων μπορούμε με σχετική ασφάλεια και με βάση τους περιορισμούς της έρευνάς μας να συμπεράνουμε τα ακόλουθα:

Διαφαίνεται γενικά μια θετική στάση των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση. Η στάση αυτή υπόκειται σε περιορισμούς, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συναρτούν τη θετική τους στάση με τη διασφάλιση των επιστημονικών κριτηρίων της αξιολόγησης, την κατάρτιση των αξιολογητών καθώς και την άμεση σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτά μας τα ευρήματα υποστηρίζονται και από ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες έδειξαν γενικά μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση [248] με επιφυλάξεις όμως απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, θέτοντας ζητήματα αντικειμενικότητας και ευθυκρισίας[249]. Ενδιαφέρον στην έρευνά μας παρουσιάζει το γεγονός ότι η στάση αυτή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές με καμία άλλη ανεξάρτητη μεταβλητή (π.χ. χρόνια υπηρεσίας, σπουδές), στο βαθμό βέβαια που αυτό δεν οφείλεται στο περιορισμένο δείγμα μας.

Από όσους ήταν αρνητικοί στην αξιολόγηση και αιτιολόγησαν την απάντησή τους καταγράφονται ως λόγοι απόρριψης της αξιολόγησης η έλλειψη καταρτισμένων, ικανών και

---

[248] Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής*;. Στο Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

[249] Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 4. σελ.175-192.

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές*. Στο Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» σελ. 11-22. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σελ.391-436. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

αντικειμενικών αξιολογητών, έλλειψη έγκυρων κριτηρίων και αμφιβολία για το αποτέλεσμα αυτής στην εκπαίδευση

Ως προς το είδος της αξιολόγησης φαίνεται ότι οι δάσκαλοι προτιμούν τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση σε σχέση με την εξωτερική και την εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση. Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση[250] χαρακτηριστικά της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η έμφαση στην αξία της συλλογικότητας αλλά και της γνώσης των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου, στοιχεία που μπορούν να αναβαθμίσουν το σχολικό περιβάλλον, να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και να ενισχύσουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία δε βοηθά στην ανάπτυξη του σχολείου και στη δημιουργία συλλογικού πνεύματος και συνεργασίας. Αυτά επιβεβαιώνονται και από τα ευρήματά μας όπου οι συμμετέχοντες αναφέρουν πώς ο σύλλογος διδασκόντων γνωρίζει τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και η συλλογικότητα είναι αυτή που μπορεί να προάγει το εκπαιδευτικό έργο και να λύσει τα προβλήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω πορίσματα προέκυψαν και στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά, (2008)[251].

Παρατηρήθηκε, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητικότερη άποψη σε σχέση με τους αναπληρωτές, των οποίων οι απαντήσεις είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες. Το εύρημα αυτό ίσως δείχνει μια δυσπιστία των νέων εκπαιδευτικών στις εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης ή ότι δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμα στην επικρατούσα κουλτούρα στα σχολεία. Από μια άλλη άποψη θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο επηρεασμένοι από τους άλλους από την ιδεολογία της αξιοκρατίας.

Αναφορικά με τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης φαίνεται ότι αυτός ο συνδυασμός δεν είναι αποδεκτός από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνοντας το πιο πάνω εύρημα, το οποίο έδειχνε την προτίμηση της πλειοψηφίας στην εσωτερική συλλογική αξιολόγηση. Επίσης, παρατηρήθηκε και εδώ στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με τους μόνιμους να εκφράζουν αρνητικότερη άποψη σε σχέση με τους αναπληρωτές, που οι

---

[250] Κατσαρού, Ε. & Λεδούλη, Μ. *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Π.Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 130-133. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο /Διατμηματική Επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία— *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα 2009.και Σολομών, Ι. *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (τμήμα Αξιολόγησης), Αθήνα 1999.

[251] Ζουγανέλη, Α., κ.ά. (2008)..., όπ. π.

απαντήσεις τους είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες. Να σημειωθεί ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σε έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2008) [252] υποστηρίζεται περισσότερο από τα διοικητικά στελέχη και τους σχολικούς συμβούλους και λιγότερο από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί έχουν μελετήσει ελάχιστα ή καθόλου το Π. Δ. 152/2013 που αφορά την αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι δεν απαντούν με βάση το συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης, αλλά γενικά με προϋπάρχουσες απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά μ' αυτή. Αλλά και όσοι δηλώνουν ότι το έχουν μελετήσει το βρίσκουν, στην πλειοψηφία τους, ελάχιστα ή καθόλου σαφές. Αρκετά έως πάρα πολύ σαφές το βρίσκουν κυρίως όσοι έχουν υπηρετήσει σε θέσεις διευθυντών ή προϊσταμένων. Αυτό ίσως δείχνει ότι όσοι είχαν θέση ευθύνης είναι πιο εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες της αξιολόγησης σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ή απλά είναι πιο εξοικειωμένοι με την ανάγνωση και κατανόηση εγκυκλίων και νόμων.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής κατά κύριο λόγο και στη συνέχεια ο σύλλογος διδασκόντων είναι οι πλέον αρμόδιοι για τη διοικητική τους αξιολόγηση Συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (46,5%) ότι ο διευθυντής είναι αρμόδιος για τη διοικητική αξιολόγηση. όπως επίσης σε μεγάλο ποσοστό (61,7%) είναι αρνητικοί σε ότι αφορά τη συμμετοχή του διευθυντή στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό, ίσως να καταδεικνύει ότι σιγά-σιγά ο διευθυντής αποκόβεται από τον παιδαγωγικό του ρόλο και γίνεται πιο πολύ διοικητικός.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις τους σχετικά με το τι εξυπηρετεί η διοικητική αξιολόγηση από τον διευθυντή. Η πλειοψηφία πιστεύει ότι συμβάλλει λίγο ή καθόλου στην ανατροφοδότηση (54,9%), στην παροχή κινήτρων (54,9%), στη μισθολογική εξέλιξη (72,2%), στη βαθμολογική εξέλιξη (65,5%) και στην αξιοκρατική εξέλιξη (54,4%). Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση αναπότρεπτη διαδικασία αλλά της προσδίδουν αρνητικό πρόσημο σε ό,τι τους αφορά προσωπικά. Αυτό γίνεται ακόμα πιο σαφές όταν στο ερώτημα για το ποιες προϋποθέσεις συμβάλλουν στην κατά το δυνατόν καλύτερη διοικητική αξιολόγηση απ' τον διευθυντή, το 35,1% απαντά ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία, ενώ μόνο το 27,2% απαντά η αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης και το 23,6% η εκπαίδευση των διευθυντών σε θέματα αξιολόγησης. Η αξιοποίηση των

[252] Ζουγανέλη, Α., κ.ά. (2008)..., όπ. π.

αποτελεσμάτων για ανατροφοδότηση και όχι για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ήταν βασικό αίτημα του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών[253].

Μοιρασμένες είναι οι απαντήσεις σχετικά με την απομάκρυνση από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών που θεωρούνται ελλιπείς. Αυτό από μια πρώτη ματιά θα μπορούσε και να θεωρηθεί ως παράδοξο. Κατά τη γνώμη μας πρόκειται ή για μια κακώς νοούμενη συναδελφική αλληλεγγύη ή για την πεποίθησή τους ότι όσοι κρίνονται ελλιπείς πρέπει να μην απομακρύνονται αλλά να "διορθώνονται" μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης ή τέλος για αμφισβήτηση του τρόπου με τον οποίο κρίνεται κάποιος ως ελλιπής.

Αναφορικά με τη συμβολή της διοικητικής αξιολόγησης στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας το 54,4% εκφράζει θετική στάση. Αυτό σε συνδυασμό με τα προηγούμενα μας δείχνει ότι η καλύτερη λειτουργία φαίνεται να μην τους αγγίζει προσωπικά. Εδώ ίσως θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε ψήγματα μιας αρχόμενης αποξένωσης του εκπαιδευτικού από το έργο του. Αυτό πιθανόν να δείχνουν και τα αρκετά υψηλά ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι η διοικητική αξιολόγηση οδηγεί στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών (64,8%), στον ιδεολογικό και πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και των σκοπών της (62,4%) και στον διοικητικό έλεγχο και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών (59,2%). Επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης καταγράφηκαν επίσης και σε έρευνα του Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος 2006 [254]. Σε έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. [255] σχεδόν οι μισοί από τους ερωτώμενους θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας.

Η δε διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων και σε όσους έχουν Διδασκαλείο ή μεταπτυχιακό ίσως να σημαίνει ότι οι τελευταίοι είναι περισσότερο εκπαιδευτικοί καριέρας.

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία ότι ο διευθυντής μπορεί να τους

---

[253] Ζουγανέλη,Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ. 13. σελ. 135-151.

[254] Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. Στο: Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

[255] Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σελ.397-402. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο σε ιστοσελίδα. (βλ. ιστοσελίδες)

αξιολογήσει σε συγκεκριμένες διαδικασίες με αρκετά έως πολύ μεγάλη εγκυρότητα με εξαίρεση τους έχοντας 1-10 χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι διαφοροποιούνται στο υποερώτημα Β4.: «Επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.» σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 31 έτη και άνω δηλώνοντας αμφιβολία για την δυνατότητα έγκυρης αξιολόγησης στον τομέα αυτόν.

Και ενώ οι δάσκαλοι απαντούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία ότι ο διευθυντής μπορεί να τους αξιολογήσει σε συγκεκριμένες διαδικασίες με αρκετά έως πολύ μεγάλη εγκυρότητα το 55,8% απαντά επίσης ότι η αξιολόγηση δε θα γίνεται αμερόληπτα. Οι αντιφατικές αυτές απαντήσεις δηλώνουν έλλειψη εμπιστοσύνης, σύγχυση και ασάφεια αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης απ' τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην ιεράρχηση των προσόντων που πρέπει να έχει ο διευθυντής για να μπορέσει να αξιολογήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η απάντηση που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις των ερωτηθέντων (20,2%) είναι 'όραμα' για το σχολείο που 'διευθύνει' και έπονται η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης (19,3%), η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης (13,4%), η παιδαγωγική κατάρτιση (13,4%) και οι γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας (11,9).

Ιδιαίτερο, κατά τη γνώμη μας, ενδιαφέρον έχουν οι απαντήσεις αναφορικά με τις παραμέτρους που θα επηρεάσουν τον διευθυντή στη διοικητική αξιολόγηση: Οι διαπροσωπικές σχέσεις (84,5%), τα χρόνια υπηρεσίας (76,7%) οι ακαδημαϊκές σπουδές (69,9%), οι πολιτικές πεποιθήσεις (57,2%) και οι πολιτικές διαφορές (51%). Αυτό, ενδεχομένως, αποτυπώνει το κλίμα που κυριαρχεί σήμερα στις σχολικές μονάδες: Ομαδοποίηση με ισχυρότερη πιθανώς ομάδα αυτή που πρόσκειται στον Διευθυντή, αρχαιότητα και κύρος των πολλών πτυχίων ή του μεταπτυχιακού. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα επηρεάσει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (65,8%) και εκπαιδευτικών-διευθυντή (64,8%) καθώς και το σχολικό κλίμα γενικά (60,8%).

Αναφορικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (63,1%) δεν αισθάνεται ικανοποίηση αναφορικά με το ότι από τη διαδικασία της αξιολόγησης θα ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί. Επίσης το 61,7% δε βλέπει κανένα ενδιαφέρον στις επιμορφώσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Εξαιρετικά υψηλό (73,8%) είναι το ποσοστό που αισθάνεται λίγο έως καθόλου ασφάλεια από τη σαφήνεια των νομοθετημένων κριτηρίων. Αυτό φαίνεται και από τις απαντήσεις στο αν είναι καχύποπτοι στο κατά πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης. Εδώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό

(30,9%) επιλέγει να μην απαντήσει, ενώ το 44,3% δηλώνει ότι αισθάνεται αρκετά έως πολύ μεγάλη καχυποψία. Ακριβώς το ίδιο παρατηρείται και στο ερώτημα αν αισθάνονται ψυχολογική πίεση. Το 30,2% επιλέγει να μην απαντήσει ενώ το 46,3% δηλώνει ότι αισθάνεται αρκετά έως πολύ μεγάλη ψυχολογική πίεση. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (53,7%) αντιμετωπίζει τη νέα συνθήκη με αδιαφορία, θεωρώντας ότι δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτε. Υποθέτουμε εδώ ότι αναφέρονται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος είναι ιδιαίτερα υψηλό (75,2%) το ποσοστό που απαντά ότι φοβάται αρκετά έως πάρα πολύ για το εργασιακό του μέλλον.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση στη διοικητική αξιολόγηση από τον διευθυντή, αρκεί αυτή να μην τους αγγίζει προσωπικά.
- Είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί έως αρνητικοί τόσο σχετικά με την αντικειμενικότητα όσο και με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- Αισθάνονται μη ικανοποιημένοι από τον τρόπο που προβλέπεται να γίνει η διοικητική αξιολόγηση, είναι ανασφαλείς, καχύποπτοι, ψυχολογικά πιεσμένοι, και φοβισμένοι για το εργασιακό τους μέλλον.

6.2. Προτάσεις

Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα που παρουσιάσαμε παραπάνω μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες προτάσεις σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης και ειδικότερα της διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Απαραίτητη προϋπόθεση, κατά την άποψή μας, αποτελεί η άρση της δυσπιστίας με ένα συμβόλαιο εμπιστοσύνης ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με την καθοριστική συμμετοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας (διανόησης) ως εγγυητή και κυρίως τη συμβολή εκείνων που έχουν ειδική γνώση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Το συμβόλαιο αυτό πρέπει να εγγυάται τη διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης μέσα από:

α. Την επιστημονική τεκμηρίωση της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, την εγκυρότητα των διαδικασιών που τη συνοδεύουν και την διαφάνεια τόσο στις προθέσεις όσο και στους σκοπούς της πολιτείας.

β. Την ηθική και υλική αναγνώριση, το σεβασμό του έργου των εκπαιδευτικών και την παροχή επιστημονικής και παιδαγωγικής στήριξης.

γ. Τη διαμόρφωση δομών, οι οποίες συναινετικά θα εγγυώνται την αντικειμενικότητα, τη σοβαρότητα και τη διαφάνεια των διαδικασιών.

δ. Τη διαφύλαξη του παιδαγωγικού προσανατολισμού της αξιολόγησης και όχι τη μετατροπή της σε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου, κλιμακωτών ποσοστώσεων και επιβολής κυρώσεων.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι θα πρέπει, πριν ξεκινήσουν οι διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, να έχει γίνει ουσιαστική και σε βάθος δουλειά σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών δομών πρέπει να απομακρυνθούν από όλες εκείνες τις πρακτικές επιλογής στελεχών εκπαίδευσης με αδιαφανή κριτήρια ή κομματικές σκοπιμότητες και διαβλητές διαδικασίες επιλογής. Να αποφύγουν παλινωδίες, μονομερείς και πρόχειρες αποφάσεις διοικητικού χαρακτήρα παρά ή και ενάντια στη θέληση των εκπαιδευτικών ή παρακίνηση μέσω κυρώσεων. Με θετική ενίσχυση μπορεί να έχουμε επιτυχία των στόχων πολύ πιο γρήγορα και ανώδυνα. Ο Χρ. Σαΐτης υποστηρίζει την ανάπτυξη δυο συστημάτων θετικής ενίσχυσης: *«α. ένα σύστημα επιλογής των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, που να επιτρέπει τη δημιουργία κλίματος αξιοκρατίας και σχέσεων εμπιστοσύνης και να αποτελεί ουσιαστικό μηχανισμό επικοινωνίας μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Βέβαια, στις δυο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης υπάρχει σύστημα επιλογής διευθυντικών στελεχών, όμως πρόκειται για μια "γραφειοκρατική διαδικασία" που αναπροσαρμόζεται σε κάθε κυβερνητική αλλαγή. (...) και β. ένα σύστημα απονομής ηθικών αμοιβών, ώστε οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί είτε ομαδικά (π.χ. κατά σχολική μονάδα) είτε ατομικά να αισθάνονται ότι με την εργασία τους συμβάλλουν στη δημιουργία κάποιων αξιών και να προσδοκούν ότι οι αμοιβές αυτές θα ληφθούν σοβαρά υπόψη για την περαιτέρω υπαλληλική τους εξέλιξη»*[256].

Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών οφείλει όχι απλά να διεκδικεί και να καταγγέλλει ή να περιορίζει τη δράση του μόνο σε οικονομικές διεκδικήσεις, αλλά να βαθύνει επιστημονικά συγκροτώντας ένα σώμα προτάσεων που θα αφορούν τη βελτίωση του

[256] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007, σελ.216.

εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα.

Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να επενδύσει στη θετική στάση που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση. Να πεισθεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως συμπαραστάτης του εκπαιδευτικού και αντιμετωπίζει τα τεχνικά, διοικητικά, παιδαγωγικά προβλήματα προς όφελος του παιδαγωγικοδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, τους κατανοεί και τους εμπνέει στις καθημερινές τους προσπάθειες.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται και από τα ευρήματα της έρευνας, αισθάνονται δυσπιστία, φόβο και ανασφάλεια. Σύμφωνα με την ιεραρχία αναγκών κατά A. Maslow, στη βάση των αναγκών βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας και όπως υποστηρίζει θα πρέπει να ικανοποιηθούν (μερικώς ή ολικώς) οι ανάγκες της κατώτερης βαθμίδας πριν προχωρήσουμε στις ανάγκες ανώτερης βαθμίδας, οι οποίες είναι οι κοινωνικές ανάγκες, οι ανάγκες εκτίμησης και στην κορυφή της πυραμίδας οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης [257]. Οι εκπαιδευτικοί νιώθοντας να κινδυνεύει η ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών (μισθός) και των αναγκών ασφάλειας δεν μπορούν να προχωρήσουν στα πιο πάνω επίπεδα. Για τον λόγο αυτό απαιτούνται γενναίες κινήσεις απ' την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας, ώστε να αρθούν τα αρνητικά αυτά συναισθήματα και δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Τα κίνητρα βελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς δεν μπορούν να περιορίζονται στη μισθολογική εξέλιξη και διασφάλιση της θέσης τους αλλά να προέρχονται από τις ανάγκες εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης.

Οποιαδήποτε προσπάθεια μεταρρύθμισης συνολικά ή πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αν γίνεται σε περίοδο κρίσης και σε κλίμα κοινωνικοπολιτικής αστάθειας. Ο κατάλληλος χρόνος εφαρμογής κάθε μεταρρύθμισης είναι ανάμεσα στις προϋποθέσεις για την επιτυχία.

Είναι παραπάνω από βέβαιο ότι το πολωτικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με αυταρχικές εγκυκλίους. Η ρευστότητα και η απροσδιοριστία που χαρακτηρίζουν την εποχή μας απαιτούν περισσότερο διαδικασίες συναίνεσης παρά "οριστικές" και μονομερείς αποφάσεις.

Αφού ισχύσουν όλα τα παραπάνω και αφού η αξιολόγηση γίνει αποδεκτή από το σώμα των εκπαιδευτικών τότε πρέπει να εξειδικεύσουμε τις παρεμβάσεις στους επιμέρους τομείς της αξιολόγησης όπως αυτόν της διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή.

---

[257] Σαΐτης, Χ. *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2007, σελ.202-206.

Καταρχήν η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει από την κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας και αφού τελεσφορήσουν αυτές οι διαδικασίες και γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις και διορθώσεις τότε να γίνει και στη βάση της που είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί.

Στην υπ' αριθμ. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄)[258] Υπουργική Απόφαση αναφέρεται: *«Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό»*. Για να επιτελέσει ο διευθυντής στο ακέραιο και με τον καλύτερο τρόπο τα καθήκοντά του όπως αυτά ορίζονται στον νόμο και επιπροσθέτως τα καθήκοντα του αξιολογητή όπως αυτά αναφέρονται στο ΠΔ 152/2013[259] απαιτείται κατάλληλη και συστηματική επιμόρφωσή του.

Σημαντικό είναι να οριστούν με σαφήνεια τα κριτήρια της αξιολόγησης ώστε να μην υπάρχουν αοριστολογίες και κατά προέκταση, δυνατότητα ποικίλων ερμηνειών. Επίσης η συνεκτίμηση των εκπαιδευτικών συνθηκών τις οποίες έχει διαμορφώσει το Υπουργείο Παιδείας, η ίδια εκπαιδευτική πολιτική κρίνεται απαραίτητη.

Στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και σε συνεργασία με πανεπιστήμια και ειδικούς στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να προσεγγίζεται με επιστημονικότητα το θέμα της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή μικρής ομάδας σχολείων ώστε οι εκπαιδευτικοί νιώθοντας ασφαλείς στον οικείο τους χώρο να μπορούν να εκτεθούν στην ομάδα και να γίνεται ουσιαστική ανατροφοδότηση.

Να υπάρχει διετή μεταβατική περίοδος για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού η οποία θα είναι και περίοδος προσαρμογής και διαμόρφωσης κουλτούρας αξιολόγησης. την απουσία της οποίας επισημαίνει ο Χ. Κωνσταντίνου σε συνέδριο της ΔΟΕ στις 10/03/2014 στο Αγρίνιο[260]. Κατά τον πρώτο χρόνο ο εκπαιδευτικός να προβεί σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με βάση τα ίδια κριτήρια που θα αξιολογηθεί (είτε διοικητικά είτε παιδαγωγικά) και να έχει στενή συνεργασία με τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο σε επίπεδο μόνο ενημέρωσης και καθοδήγησης. ώστε να μπει στη διαδικασία και στη λογική της αξιολόγησης. Τον δεύτερο χρόνο να γίνουν ετεροαξιολογήσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ανώνυμες και μόνο για προσωπική χρήση του αξιολογούμενου. Πολλές φορές

[258] Υ.Α. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β΄) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
[259] Π.Δ 152/ΦΕΚ 240/05-11-2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»
[260] "Αξιολόγηση - Χειραγώγηση, η στάση του συνδικαλιστικού κινήματος'" Ημερίδα ΔΟΕ Αγρίνιο 10/03/2014

παρατηρώντας τους άλλους και μαθαίνοντας πως βλέπουν οι άλλοι εμάς κατανοούμε καλύτερα τις αδυναμίες μας και τις ελλείψεις μας. Παράλληλα τα δυο αυτά χρόνια σε περιφερειακό επίπεδο να γίνονται θεματικές επιμορφώσεις που να καλύπτουν όλες τις περιπτώσεις (οργάνωση, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, καινοτομίες, διδακτική κ.ά).

Στην παρούσα εργασία διερευνήσαμε τις απόψεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας, αναφορικά με την αξιολόγηση και ιδιαίτερα τις απόψεις τους για τον διευθυντή αξιολογητή τους. Ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει ερέθισμα για την περαιτέρω μελέτη του θέματος με απώτερο στόχο την καταγραφή των θέσεων των δασκάλων και την αξιολόγηση τους στη διαμόρφωση ενός καλύτερου συστήματος αξιολόγησης. Θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας στην ίδια περιοχή δύο με τρία χρόνια μετά την ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης και μια συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων των δυο ερευνών.

Θα θέλαμε να κλείσουμε την παρούσα εργασία με τις επισημάνσεις του Χ Κωνσταντίνου:

«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι ουδέτερη ενέργεια και αυτοσκοπός, ούτε εργαλείο απειλών, κυρώσεων και εκδίκησης, αλλά διαδικασία αφενός αναβάθμισης του διδακτικού, παιδαγωγικού και γενικά υπηρεσιακού του έργου και κατ' ακολουθία της προσφοράς του προς τον μαθητή και αφετέρου επαγγελματικής ανέλιξης του. Για τον λόγο αυτόν πρέπει να διασφαλιστούν εκείνες οι προϋποθέσεις που, αφενός κάνουν έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και συνεπώς αποδεκτό το αποτέλεσμα των αξιολογικών διαδικασιών και αφετέρου δίνουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό (ηθικά, επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά), ώστε, ως πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, να έχει αυτονόητο χρέος να επιδιώξει τη βελτίωσή τους και κατ' ακολουθία την επαγγελματική και κοινωνική νομιμοποίηση και αναγνώρισή του».[261]

[261] Κωνσταντίνου, Χ. *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά.* Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 13,* 75-87. Ιωάννινα 2000, σελ. 87

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ. (2000α). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.*

Αθανασίου, Λ. (2000β). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής.* Στο: *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη».* Αθήνα. (13-14/5/2006).

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

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Γ. Μπένου.

Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει.* Αθήνα: Προτάσεις.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννόπουλος, Κ. (2005). *Οι απαρχές της εποπτείας και της διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

Γιαννόπουλος, Κ. (2010). *Η Κλεις του Οικοδομήματος, Επιθεώρηση και κρατικός έλεγχος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκότοβος, Α. Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου.* Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Γκότοβος, Θ./Μαυρογιώργος, Γ./Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκούσης, Κ. (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Η περίπτωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο-Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).

Γληνός, Δ. (1972*). Εκλεκτές σελίδες.(τόμος 3)*, Αθήνα: Στοχαστή.

Δεμερτζής Ν. (1996). *Ο Λόγος του εθνικισμού.* Αθήνα: Σάκκουλας.

Δημαράς Α. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Αθήνα: Ερμής.

Διδασκαλικό Βήμα 1982. (*τ.926*).

Διδασκαλικό Βήμα Μάρτιος 1993.

Δημητρόπουλος, Ε. (1983). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Η Θεωρία της, η Πράξη της.* Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γλάρος.

Donaldson, M. (1995). *Η σκέψη των παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Faltin, G.- Zimmer, J. (2004). *Τα μικρά ψάρια είναι ευέλικτα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Freud, S. (2013). *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό.* Αθήνα: Πλέθρον.

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

Ζουγανέλη,Α. & Καφετζόπουλος, Κ. & Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13.

Georges et al, (1998). στο Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

GiddensA. (2001). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας.* Αθήνα: Κριτική.

Giddens, A. (2011). *Ο Κόσμος των ραγδαίων αλλαγών.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφανίδης (1985). στο Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση Και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Θεοφιλίδης, Χρ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο.* Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.

Ι.Ε.Π. – Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Λ *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Π.Ε.*, Τόμος 1: Βασικό πλαίσιο,. Αθήνα 2012.

Jameson, F. (1999). *Το Μεταμοντέρνο, η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού.* Αθήνα: Νεφέλη.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Καραφύλλης, Α. (2010).*Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1978.* Αθήνα: Κριτική.

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

Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Στο: Χ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ). *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγησης: Ένας γνήσιος διάλογος για την παιδεία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κατσαρός, Ι.(2008). *Οργάνωση Και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.*

ΚΕΚΜΟΚΟΠ (Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής-Πάντειο Πανεπιστήμιο) (Μάιος 1994). Ενημερωτική Έκθεση 1. *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής κοινότητας και οι επιπτώσεις της στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα.

Κονδύλης Π. (2000). *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Κουτούζης, Μ(1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (τόμος Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (1999) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.*(τόμος Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κυριαζής, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά.* Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 13,* 75-87. Ιωάννινα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (τ. 7).*

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2008). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση:*

Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Lyotar, F.-J. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση.* Αθήνα: Γνώση.

Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα, (τ.14).*

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Η πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η Ανάδυση Ενός Νέου Εκπαιδευτικού Παραδείγματος. στο: *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Κυρακίδης.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας.* (τόμος Β). Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

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

Μαυρογιώργος Γ.(1993β). Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι., (1999).*Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.* Ε.Α.Π. Πάτρα.

Μισεά, Ζ-Κ. (2002). *Η εκπαίδευση της αμάθειας.* Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μοντεσόρι, Μ. (1977). *Να χτίσουμε τον κόσμο που ταιριάζει στο παιδί.* Αθήνα: Γλάρος.

Μουλιανίτης, Β. (2004). *Οι επιδράσεις των κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταβολών από τη 10ετία του 70 και μετά στη διδακτική πράξη* (Αδημ. διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων).

Μπάκας, Θ. (1994). Η αξιοκρατία στις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. *Το Σχολείο και το Σπίτι. (τ. 8).*

Μπάκας, Θ. (2006). *Η δημιουργικότητα στο σχεδιασμό των αλλαγών στη λήψη αποφάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.* στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006).

Μπαμπινιώτη, Γ.(2004). *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα.* (τόμος Α), Αθήνα: Gutenberg.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας.* Αθήνα: Κριτική.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της - *Επιστημονική επετηρίδα-Νο 15-ΑΝΑΤΥΠΟ* Ιωάννινα

Mühlbauer, K. R. (1985). *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουριώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973).* Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και Ιδεολογία, όψεις του Μεσοπολέμου.* Αθήνα: Ο Πολίτης.

Παπαγεωργίου, Κ. (2014). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον επιθεωρητή τη μεταπολεμική περίοδο στην Άρτα (1950-1981)* (μεταπτυχιακή εργασία) Τμήμα Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου. Κέρκυρα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας.* τόμος 2ος. Αθήνα: Ιδίου

Πασιαρδής Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της εικόνας.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση.* Αθήνα: Πολύτροπον.

Polony, N. (2007). *Τα χαμένα παιδιά μας.* Αθήνα: Πόλις.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής.* τ.4.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ.(2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο-Από την θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Sennett, R. (2008). *Η κουλτούρα του νέου καπιταλισμού.* Αθήνα: Σαββάλας.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τελόπουλος, Θ. (1992). Αξιολόγηση ή Βαθμοδοσία; *Σύγχρονη Εκπαίδευση, (τ.63).*

Τόμσον, Ε. (1994). *Χρόνος, εργασιακή πειθαρχία, βιομηχανικός καπιταλισμός.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα,* Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (2013) *Η Ελλάδα της Λήθης και της Αλήθειας,* Αθήνα: Θεμέλιο.

Τύπας & Κατσαρός, (2003). στο Σαΐτης, Χ. (2008),*Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα.* Αθήνα: Γνώση.

Φράγκος, Χ. (1985). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο.* Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

Φραγκουδάκη, Α. (2000). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο.* Αθήνα: Κέδρος.

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

Yukl, (1994). στο Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο: Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο (21-05-2014) : http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12

Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. Στο: Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική

σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη». Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο (21-05-2014) : http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο(21-05-2014) : http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.

Λευκό Βιβλίο Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση – Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21° αιώνα. Δελτίο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων(Συμπλήρωμα 6/93). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: file:///C:/Users/ok/Downloads/CMNF93061GRC_001.pdf

ΛΕΞΙΚΟ

http://el.wikipedia.org/wiki

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο (22-05-2014) : http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls

Προεδρικό Διάταγμα (2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :
http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1434-fek-240-2013-axiologhsh-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-devterovathmias.html

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ- Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Αθήνα: 2009. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Σάμιου, Π. : Οι Επιθεωρητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1834-1982). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (20-06-2014) : http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο (19-05-2014) : http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/10381

ΤΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ
Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://aee.iep.edu.gr/primary_education

ΝΟΜΟΙ-ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ - ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ- ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- Διατάγματα 1372/5 Οκτωβρίου 1830 και 1394/8 Οκτωβρίου 1830
- «Οργανικός Νόμος του 1834» επί Όθωνα
- Νομοσχέδιο Βαλασόπουλου «Περί Εφημεριών και Δημοδιδασκάλων» (1874)
- Νόμος ΒΤΜΘ΄/1895 (ΦΕΚ 37/5-10-1895 τόμος Α') περί «Δημοτικής Εκπαιδεύσεως»
- Νόμος 340/1914
- Β.Δ της 16ης Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168 τ. Α΄)
- Νόμος 826/1917, « Περί συμπληρώσεως κ.λπ του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως, εν Αθήναις»
- Νόμος 4229/1929, «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών»
- Νόμος 4397/1929, «Περί Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως»
- Δ2/1938
- Αναγκαστικός νόμος 2517/1940
- ΦΕΚ 100 Α/30.4. 1976
- Νόμος 309/1976
- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982 τόμος Α')
- Π.Δ. 214/1984 (ΦΕΚ. 77Α΄/84) – «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων»
- Νόμος Πλαίσιο 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
- Εγκύκλιος Δ1/910/12.2.87 του ΥΠΕΠΘ
- Σχέδιο Π.Δ. 140/1988
- Νόμος 2043/1992 ΦΕΚ 79^{Α}/19.5.1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Διαταγή ΥΠ.Ε.Π.Θ. Δ/24168/25/11/1993
- Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138 τόμος Α')
- Ν. 2198/1994 (ΦΕΚ 18^{Α}/16.2.1994)
- Π. Δ. 398/1995 (ΦΕΚ 223, τόμος Α'/31.10.1995)
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-97, σ.6675) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού .έργου και του εκπαιδευτικού»
- Π.Δ. 140/1998 (ΦΕΚ 107) τόμος Α'

- Υπουργική απόφαση Δ2/1938 (26/2/1998) «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-02-2002 Τόμος Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού .έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- Υ.Α. Φ.351.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τόμος Β΄)
- Π. Δ. 25/2002 (ΦΕΚ 20^{A}/7.2.2002)
- Υ.Α. 105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τόμος Β΄) Υπουργική Απόφαση «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
- Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128,τόμος Α')
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010 τόμος Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»
- Νόμος 4024/2011 (226 τόμος Α'')
- Υ.Α. υπ' αριθμ. 30972/Γ1/5-3-2013 (ΦΕΚ 614/15-3-2013 τόμος Β') με τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
- ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

---

5 Νοεμβρίου 20

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 152

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις:

α) της περίπτωσης β) της παραγράφου 1 του άρθρου 329 του ν. 4072/2012 «Βελτίωση επιχειρηματικού περιβάλλοντος - Νέα εταιρική μορφή - Σήματα - Μεσίτες Ακινήτων - Ρύθμιση θεμάτων ναυτιλίας, λιμένων και αλιείας και άλλες διατάξεις» (Α΄ 86), σε συνδυασμό με το άρθρο 32 του ν. 4115/2013 «Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» (Α΄ 24), την παράγραφο 24 του άρθρου 36 του ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (Α΄ 193),

β) των άρθρων 24 έως και 27, της παραγράφου 1 το άρθρου 34 και του άρθρου 37 του ν. 682/1977 «Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων» (Α΄ 244) και της παραγράφου 7 του άρθρου 62 του ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Α΄ 167) και

γ) του άρθρου 90 του Κώδικα νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα, που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του π.δ. 63/2005 (Α΄ 98).

2. Το γεγονός ότι από την εφαρμογή του παρόντος δεν προκαλείται δαπάνη.

3. Την υπ' αριθμ. 308/2013 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, με πρόταση των Υπουργών Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφασίζουμε:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί

1. Οι διατάξεις του παρόντος εφαρμόζονται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στο εξής «εκπαιδευτικο στους οποίους περιλαμβάνονται και όσοι υπηρετούν ι

α) περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης,

β) συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού,

γ) προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής - παιδ γωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσε εκπαίδευσης,

δ) σχολικοί σύμβουλοι,

ε) διευθυντές διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτ ροβάθμιας εκπαίδευσης,

στ) διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Ε γαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.),

ζ) προϊστάμενοι ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων ν νηπιαγωγείων,

η) υποδιευθυντές σχολικών μονάδων,

θ) διευθυντές και υποδιευθυντές των Περιφερειακ Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.),

ι) προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσ Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικ Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.),

ια) υπεύθυνοι λειτουργίας και παιδαγωγική ομάδα λ τουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσ (Κ.Π.Ε.),

ιβ) υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσαναι λισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσ νατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.),

ιγ) προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικ υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπ δευσης, εφόσον είναι εκπαιδευτικοί.

ιδ) προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμ των των διευθύνσεων εκπαίδευσης

ιε) υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης,

ιστ) υπεύθυνοι αγωγής υγείας,

ιζ) υπεύθυνοι πολιτιστικών θεμάτων,

ιη) υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων,

ιθ) υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέ (Σ.Σ.Ν.),

κ) υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πλ ροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.),

κα) υπεύθυνοι των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικ Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.),

κβ) υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων Σ.Ε.Κ. και Σχο κών Εργαστηρίων (Σ.Ε.) και

κγ) οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. ν Σ.Ε.

2. Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τάξης επί των κριτηρίων που προβλέπονται στις περιπτώσεις α), β), γ) και ε) της παραγράφου 10 του άρθρου 3, ενώ η αξιολόγηση της περίπτωσης δ) συνιστά διοικητική αξιολόγηση.

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

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

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

Άρθρο 2

Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές

1. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.

2. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

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

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

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

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

ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

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

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

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΡΓΑΝΑ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Άρθρο 3

Κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας

Για κάθε αξιολογούμενο ισχύουν κριτήρια αξιολόγησης και συντελεστής βαρύτητας ανά κατηγορία ως ακολούθως:

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

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

β) Κατηγορία ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Εποπτεία, έλεγχος και αξιολόγηση εκπαιδευτικών της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του γραφείου συντονιστή αντίστοιχα.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης ή του οικείου γραφείου συντονιστή, αντίστοιχα, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

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

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

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

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

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

α) Κατηγορία Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου στην περιφέρειά τους ή/και στη διεύθυνση ή υποδιεύθυνση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων

(ΠΕΚ), η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. (Συντελεστής βαρύτητας 1).

β) Κατηγορία ΙΙ - Άσκηση έργου επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1,5).

αα) Εκπαιδευτικός σχεδιασμός, προγραμματισμός και υλοποίησή του.

ββ) Μελέτη και αντιμετώπιση θεμάτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών στη σχολική μονάδα.

γ) Κατηγορία ΙΙΙ- Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5):

αα) Ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και διαδικασίες αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

ββ) Διαδικασίες υποστήριξης και επιμόρφωσης που συνδέονται με την αξιολόγηση αλλά και πέραν αυτής.

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

β) Κατηγορία ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Έλεγχος και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

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

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

α) Κατηγορία Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,5):

αα) Υλοποίηση του νομοθετικού πλαισίου.

ββ) Οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων.

β) Κατηγορία ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

ββ) Οργάνωση της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.

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

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

ε) Κατηγορία V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1).

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

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

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

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

β) Κατηγορία ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των μελών της παιδαγωγικής ομάδας και αυτο-αξιολόγησης του Κ.Π.Ε., η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Έλεγχος και αξιολόγηση μελών της παιδαγωγικής ομάδας των εκπαιδευτικών.

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

γ) Κατηγορία ΙΙΙ -Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2).

αα) Προγραμματισμός της καθοδήγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης μαθητών.

ββ) Υλοποίηση υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης μαθητών.

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

β) Κατηγορία II - Άσκηση έργου επιστημονικής - παιδαγωγικής ενημέρωσης, καθοδήγησης ή/και επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2):

αα) Προγραμματισμός έγκαιρης ενημέρωσης, καθοδήγησης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

ββ) Υλοποίηση ενημέρωσης, υποστήριξης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

γ) Κατηγορία III - Άσκηση έργου αυτο-αξιολόγησης, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων.

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

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

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

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

α) Κατηγορία I - Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75):

αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες.

ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη.

γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

β) Κατηγορία II - Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,50):

αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

ββ) Στόχοι και περιεχόμενο.

γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γ) Κατηγορία III - Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,25):

αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία.

ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης.

δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

δ) Κατηγορία IV - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50):

αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.

ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο - αξιολόγησή της.

γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

ε) Κατηγορία V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

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

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

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

β) Κατηγορία II - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 2):

αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη.

ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Άρθρο 4

Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης

1. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση σε σχολεία του εξωτερικού αξιολογούνται από τον συντονιστή εκπαίδευσης με τις διαδικασίες και

τα κριτήρια του παρόντος. Στις περιπτώσεις όπου στη σχολική μονάδα προΐσταται διευθυντής ασκεί κανονικά το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα προβλεπόμενα κριτήρια.

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

Άρθρο 5

Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης

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

2. Δεδομένου ότι ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός καλύπτει φάσμα περιπτώσεων, ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:

α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και
δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

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

Άρθρο 6

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

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν φροντίζουν επαρκώς για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, δεν μεριμνούν ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και ασκούν πλημμελώς την εκπαιδευτική πολιτική.

ββ) Επαρκείς, εφόσον φροντίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, παρακολουθούν και ενισχύουν το έργο τους, οι μεν περιφερειακοί διευθυντές, των σχολικών συμβούλων, οι δε συντονιστές, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, μεριμνούν ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιούν με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική.

γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαβαίνουν τις εντάσεις και τις δυσλειτουργίες και διαμεσολαβούν για την επίλυση των προβλημάτων με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχουν πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, δημιουργούν εξαιρετικό οργανωτικό κλίμα, ενώ παράλληλα, εισηγούνται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνουν στους ανωτέρους τους τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

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

α) Στο κριτήριο της εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της οικείας διοικητικής τους περιφέρειας εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν εποπτεύουν επαρκώς και αξιοποιούν πλημμελώς τις κείμενες διατάξεις για την αξιολόγηση των διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν σε οργανικές μονάδες των υπηρεσιών τους καθώς και των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως είναι, για τους μεν περιφερειακούς διευθυντές, οι προϊστάμενοι επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης, για τους δε συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων.

ββ) Επαρκείς, εφόσον εποπτεύουν, ελέγχουν, συντονίζουν, ανατροφοδοτούν και στηρίζουν ανάλογα, και αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους που υπηρετούν σε μονάδες των υπηρεσιών τους καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης που προΐστανται υποκείμενων υπηρεσιών, με αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.), και σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια που απορρέουν από τον ρόλο και τις αρμοδιότητές τους και προβλέπονται στις κείμενες διατάξεις.

γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαβαίνουν τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της εποπτείας και αξιολόγησης και διαμεσολαβούν με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσουν.

δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, προβαίνουν σε μετα-αξιολογικές αναλύσεις της διαδικασίας αξιολόγησης και αναζητούν και εισηγούνται στους ανωτέρους

τους πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης των υπηρεσιών των οποίων προΐστανται, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων και τεκμηριωμένης αποτίμησής τους οι αξιολογούμενοι εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπείς, εφόσον δεν μεριμνούν επαρκώς και εμπρόθεσμα για την αυτο-αξιολόγηση των υπηρεσιών τους ή/και δεν τεκμηριώνουν την αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

ββ) Επαρκείς, εφόσον οργανώνουν με αποτελεσματικό τρόπο την αυτο-αξιολόγηση των υπηρεσιών που προΐστανται, προγραμματίζουν και υλοποιούν δράσεις με τεκμηριωμένη αποτελεσματικότητα.

γγ) Πολύ καλοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπουν και προλαμβάνουν τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αυτο-αξιολόγησης και διαμεσολαβούν με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσουν.

δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, αναζητούν, εφαρμόζουν και εισηγούνται στους ανωτέρους τους πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίηση της διαδικασίας της αυτο-αξιολόγησης των υπηρεσιών τους.

3. Στην κατηγορία III - Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο περιφερειακός διευθυντής και ο συντονιστής υπόκεινται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσονται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) ελλιπείς, εφόσον δεν αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές προεκτάσεις των διοικητικών πράξεων και, επιπλέον, δεν φροντίζουν επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συνεργατικού - παιδαγωγικού κλίματος, δεν ενθαρρύνουν τους διευθυντές Διευθύνσεων και τους λοιπούς προϊσταμένους εκπαιδευτικών δομών της Περιφέρειας, τους διοικητικούς υπαλλήλους στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να υλοποιούν καινοτομίες ή δεν προλαμβάνουν ή δεν αμβλύνουν εντάσεις στις εποπτευόμενες μονάδες και διοικητικές δομές.

ββ) επαρκείς, εφόσον συνυπολογίζουν στις διοικητικές του πράξεις και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις και, επιπλέον, φροντίζουν επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια συνεργατικού-παιδαγωγικού κλίματος, ενθαρρύνουν τους διευθυντές Διευθύνσεων και τους λοιπούς προϊσταμένους εκπαιδευτικών δομών της διεύθυνσης και διοικητικούς υπαλλήλους στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες και δημιουργούν ή προλαμβάνουν ή αμβλύνουν εντάσεις στις εποπτευόμενες μονάδες και διοικητικές δομές.

γγ) πολύ καλοί, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων της ανωτέρω υποπερίπτωσης προσδίδουν όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στις εποπτευόμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές και ενθαρρύνουν την παιδαγωγική οπτική των θεμάτων και στηρίζουν διοικητικά και οργανωτικά τις θεσμοθετημένες και εκπαιδευτικές καινοτομίες.

δδ) εξαιρετικοί, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων των δύο ανωτέρω υπο-περιπτώσεων, στηρίζουν τις εποπτευόμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές και διασφαλίζουν τη γενικότερη αποτελεσματικότητά τους σε τομείς αιχμής της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

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

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Επαρκείς, δεδομένου ότι είχαν όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκαν.

ββ) Πολύ καλοί, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό τους δύο (2) τουλάχιστον από τις κάτωθι προϋποθέσεις:

i) έχουν δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή ισότιμο πτυχίο αλλοδαπής,

ii) έχουν πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης,

iii) έχουν δίπλωμα σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία,

iv) διαθέτουν πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου,

v) γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999(Φ.Ε.Κ. Α΄ 186), όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 13 παρ. 19 του ν. 3149/2003 (Α΄ 141)».

γγ) Εξαιρετικοί, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό τους α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή β) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κ.λπ.

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

β1) επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση:

i) Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ή Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ).

ii) Ετήσια επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΑΕΙ, ΠΑΚΕ, κ.λπ.).

iii) Εξάμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα.

iv) Τρίμηνη επιμόρφωση δημοσίου φορέα (ΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, κ.λπ.).

v) Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης.

vi) Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα 30 ωρών και άνω.

vii) Επιμόρφωση σε πρόγραμμα δημόσιου φορέα έως 30 ώρες.

viii) Επιμορφωτικές ημερίδες στελεχών εκπαίδευσης, αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών φορέων, Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ή επιστημονικών φορέων των εκπαιδευτικών.

β2) άσκηση καθηκόντων ευθύνης.

i) Άσκηση καθηκόντων στελέχους εκπαίδευσης.

ii) Άσκηση καθηκόντων Διευθυντή ή Υποδιευθυντή Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ).

iii) Άσκηση καθηκόντων μέντορα.

iv) Συμμετοχή σε προγράμματα του Υπουργείου (π.χ. ΣΕΠΠΕ).

i) Άσκηση καθηκόντων Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών ή Υπευθύνου μαθητικών θεμάτων.

ii) Άσκηση καθηκόντων υπευθύνου ΚΕΔΔΥ ή ΚΠΕ.

iii) Άσκηση καθηκόντων υπευθύνου προγραμμάτων (Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτισμού κ.λπ.).

iv) Άσκηση καθηκόντων ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ή ΕΚΦΕ.

v) Άσκηση καθηκόντων διευθύνοντος συμβούλου ή μέλους Δ.Σ. σε οργανισμούς εποπτευόμενους από το ΥΠΑΙ.Θ.

vi) Μέλος υπηρεσιακού Συμβουλίου ή Συμβουλίου Επιλογής προσωπικού.

vii) Μέλος Κεντρικής Επιτροπής Πανελλαδικών Εξετάσεων, ή Πρόεδρος Βαθμολογικού Κέντρου Πανελλαδικών Εξετάσεων, Μέλος Επιτροπής Βαθμολογικού ή Πρόεδρος Ειδικού Εξεταστικού Κέντρου Πανελλαδικών Εξετάσεων ή βαθμολογητής/εξεταστής, ή μέλος γραμματείας κέντρου.

v) Συμμετοχή σε διοικητικά συμβούλια επιστημονικών σωματείων ή ενώσεων της ειδικότητάς τους.

vi) Μέλος Σχολικής Επιτροπής, Δημοτικής Επιτροπής ή Νομαρχιακής Επιτροπής Παιδείας.

β3) Γενική Επιστημονική και εκπαιδευτική δράση

i) Συμμετοχή σε δράσεις που προάγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία ή εκπαιδευτική κοινότητα π.χ. δράσεις Αριστείας.

ii) Συμμετοχή σε δειγματικές διδασκαλίες των ΠΕΚ ή επιμορφωτικές ημερίδες δημοσίων φορέων.

iii) Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές/επιμορφωτικές ημερίδες ως εισηγητής/επιμορφωτής.

iv) Επιμορφωτής σε εκπαιδευτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε φορείς όπως ΑΕΙ/ΤΕΙ, ΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, ΠΙ, ΟΕΠΕΚ, ΙΕΠ κ.λπ.

v) Διδασκαλία σε ΑΕΙ/ΤΕΙ (ν. 407).

vi) Συμμετοχή σε δημοσιευμένες εκπαιδευτικές έρευνες.

vii) Εισήγηση σε Επιστημονικά Συνέδρια με πρακτικά.

viii) Δημοσίευση άρθρων σε Επιστημονικά Περιοδικά με κριτές.

ix) Συμμετοχή σε ομάδες σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών.

x) Μέλος οργανωτικής ή επιστημονικής επιτροπής επιστημονικών ημερίδων ή συνεδρίων οργανωμένων από Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., επιστημονικές ενώσεις και επιμορφωτικούς φορείς.

xi) Μέλος συγγραφής Διδακτικών εγχειριδίων ή σχολικού εποπτικού υλικού.

xii) Συμμετοχή σε ομάδες κρίσης Διδακτικών εγχειριδίων ή σχολικού εποπτικού υλικού.

xiii) Συγγραφέας Βιβλίου, Επιμελητής βιβλίου ή πρακτικών επιστημονικών συνεδρίων με κριτές.

xiv) Συμμετοχή στην υλοποίηση ενός (1), τουλάχιστον, καινοτόμου προγράμματος σε συνεργασία ή υπό την εποπτεία ή αιγίδα ελληνικών ή διεθνών επιστημονικών φορέων.

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

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

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

δδ) Εξαιρετικοί, εφόσον συνολικά έχουν εννέα (9) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα στοιχεία προερχόμενα από τα τρία (3) επιμέρους υποκριτήρια ή δεκατρία (13) συνολικά στοιχεία ανεξαρτήτως υποκριτηρίων. Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των αξιολογουμένων για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 7

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Στην κατηγορία ΙΙΙ - Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ο προϊστάμενος ΕΠΚΑ υπόκειται σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού σύμφωνα με τα κριτήρια της παραγράφου 3 του άρθρου 6 προσαρμοσμένα στους ρόλους και το πλαίσιο λειτουργίας του.

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

Άρθρο 8

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

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

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

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

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

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

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

α) Στο κριτήριο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, του προγραμματισμού και της υλοποίησης, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και έγκαιρα για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (και του ωρολογίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη.

ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (και του ωρολογίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας καθοδηγεί, προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και ενθαρρύνει και στηρίζει εμπράκτως την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας, οργάνωσης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων,

και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

β) Στο κριτήριο της μελέτης και αντιμετώπισης θεμάτων διαπαιδαγώγησης των μαθητών, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά ή ασχολείται πλημμελώς με ζητήματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη.

ββ) Επαρκής εφόσον μεριμνά ή ασχολείται ικανοποιητικά με ζητήματα που αφορούν στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής ζωής στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει την παιδαγωγική ευθύνη.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας υποστηρίζει, καθοδηγεί και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων παιδαγωγικής ευθύνης του, που αποβλέπουν στην αναβάθμιση του επιπέδου της μάθησης, της διαπαιδαγώγησης, της συμπεριφοράς και της σχολικής ζωής των μαθητών, ώστε να προλαμβάνονται και να αντιμετωπίζονται εγκαίρως φαινόμενα ανάρμοστης συμπεριφοράς, σχολικής βίας και διακρίσεων, αλλά και μορφών υποκουλτούρας που αναιρούν την ουσία της παιδείας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, εργάζεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε καινοτόμα προγράμματα σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, την προαγωγή κοινωνικής και πολιτικής παιδείας και την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας.

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

α) Στο κριτήριο της ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών και των διαδικασιών αξιολόγησης ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν ανιχνεύει και δεν αναλύει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του και αξιολογεί πλημμελώς και χωρίς τεκμηρίωση τους εκπαιδευτικούς.

ββ) Επαρκής, εφόσον ανιχνεύει και αναλύει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών των σχολικών μονάδων ευθύνης του, και παράλληλα εποπτεύει σε τακτά χρονικά διαστήματα και παρακολουθεί το έργο των εκπαιδευτικών, ώστε η αξιολόγησή τους να επιτελείται με δικαιοσύνη, επάρκεια και αποτελεσματικότητα και να στηρίζεται σε τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.).

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προτείνει λύσεις για τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αξιολόγησης και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παράλληλα αναλαμβάνει την κατάρτιση και την υλοποίηση προληπτικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες και αντισταθμίζουν τις ελλείψεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, προβαίνει σε μετα-αξιολογικές αναλύσεις των επιμορφωτικών αναγκών, αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίησή της.

β) Στο κριτήριο της διαδικασίας υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που συνδέεται με την αξιολόγηση, αλλά και πέραν αυτής, ο αξιολογούμενος σχολικός σύμβουλος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται πλημμελώς στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν φροντίζει επαρκώς για την υποστήριξη και την επιμόρφωσή τους.

ββ) Επαρκής, εφόσον αναλύει και μελετά τα δεδομένα της αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο να καλύψει τις επιμορφωτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιφέρειάς του και με παρόμοιο τρόπο αξιοποιεί τα ευρήματα από τη μέθοδο ανάλυσης αναγκών, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στα αιτήματα και τις ανάγκες για επιμόρφωση που δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εντάσσει στις επιμορφωτικές πρωτοβουλίες του τη στήριξη των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών, τη διάχυση των καλών πρακτικών που έχει εντοπίσει, προβλέπει και προλαμβάνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της επιμόρφωσης, διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παρέχει στις σχολικές μονάδες πλαίσιο ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη φύση των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

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

Άρθρο 9

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

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

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς για την οργάνωση, ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των

οργανικών μονάδων και των υποκείμενων αποκεντρωμένων υπηρεσιών των οποίων προΐστανται και ιδιαίτερα εφόσον ασκεί πλημμελώς ή παραμελεί τη διοικητική καθοδήγηση και εποπτεία των σχολικών μονάδων που ανήκουν στην αρμοδιότητά του.

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

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

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί αποδοτικό οργανωτικό κλίμα, ενώ, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες και προτείνει στους ανωτέρους του λειτουργικούς και αποτελεσματικούς τρόπους για τη βέλτιστη υλοποίησή τους.

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

α) Στο κριτήριο της εποπτείας, ελέγχου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της οικείας διεύθυνσης ο αξιολογούμενος διευθυντής εκπαίδευσης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν εποπτεύει, δεν ελέγχει και δεν αξιολογεί επαρκώς και με τεκμηριωμένο τρόπο τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπάλληλους της διεύθυνσης που προΐσταται καθώς και τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπάλληλους που υπηρετούν στις υποκείμενες υπηρεσίες της περιφέρειάς του.

ββ) Επαρκής, εφόσον εποπτεύει, ελέγχει, συντονίζει, ανατροφοδοτεί και στηρίζει ανάλογα και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους της διεύθυνσης που προΐσταται καθώς και των υποκειμένων υπηρεσιών της περιφέρειάς του, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας τεκμήρια από τον φάκελο που προσκομίζει ο αξιολογούμενος και από άλλες πρόσφορες υπηρεσιακές πηγές (πρακτικά, έγγραφα, εισηγήσεις κ.λπ.) σύμφωνα με τις διαδικασίες και τα κριτήρια που απορρέουν από τον ρόλο και τις αρμοδιότητές του.

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

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

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης και διεξαγωγής της αυτο-αξιολόγησης της διεύθυνσης της οποίας προΐσταται, ο αξιολογούμενος διευθυντής εκπαίδευσης εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά επαρκώς και εμπρόθεσμα για την αυτο-αξιολόγηση της υπηρεσίας στην οποία προΐσταται.

ββ) Επαρκής, εφόσον οργανώνει και υλοποιεί επαρκώς με τεκμηριωμένα αποτελεσματικό τρόπο την αυτο-αξιολόγηση της υπηρεσίας στην οποία προΐσταται.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει τυχόν δυσλειτουργίες του συστήματος της αυτο-αξιολόγησης, διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει και παρέχει πλαίσιο ενθάρρυνσης πρωτοβουλιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων αναζητεί και εισηγείται στους ανωτέρους του πιο αποτελεσματικές ή και καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη υλοποίηση της διαδικασίας της αυτο-αξιολόγησης της υπηρεσίας του.

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

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

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Επαρκής, δεδομένου ότι είχε όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκε.

ββ) Πολύ καλός, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2) τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις:

i) έχει δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή αναγνωρισμένο πτυχίο αλλοδαπής.

ii) έχει πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

iii) έχει δίπλωμα σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία.

iv) διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου.

ν) γνωρίζει μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999.

γγ) Εξαιρετικός, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό του α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή β) είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κλπ.

β) Στα κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού με βάση τα εξής κριτήρια: (β1) κριτήρια επιμόρφωσης, (β2) κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) κριτήρια γενικής εκπαιδευτικής δράσης, όπως αυτά παρατίθενται στην παράγραφο 4 του άρθρου 6. Με βάση αυτά κρίνεται ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον έχει κάτω των τεσσάρων (4) από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

ββ) Επαρκής, εφόσον συνολικά έχει τέσσερα (4) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον συνολικά έχει πέντε (5) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από δύο (2) τουλάχιστον επιμέρους υποκριτήρια ή επτά (7) συνολικά ανεξαρτήτως υποκριτηρίων, που δηλώνουν συνεχή φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον συνολικά έχει επτά (7) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα, προερχόμενα από τους δύο (2) επιμέρους υποτομείς, ή έντεκα (11) συνολικά κριτήρια ανεξαρτήτως υποκριτηρίων. Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον του αξιολογούμενου για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 10

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των διευθυντών σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) (άρθρο 3, παρ. 5)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, οι διευθυντές σχολικών μονάδων ή Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του τρόπου υλοποίησης του νομοθετικού πλαισίου ο αξιολογούμενος διευθυντής σχολικής μονάδας εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον αρκείται στην τυπική και διεκπεραιωτική τήρηση του ισχύοντος νομοθετικού και ευρύτερου κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας των σχολικών μονάδων χωρίς να αξιοποιεί ούτε κατ' ελάχιστον τις δυνατότητες αποδοτικής οργάνωσης και διοίκησης.

ββ) Επαρκής, εφόσον τηρεί απαρέγκλιτα το προβλεπόμενο σχολικό ωράριο και το ωρολόγιο πρόγραμμα, συγκαλεί τακτικά τα συλλογικά όργανα, αξιοποιεί αποδοτικά τις δυνατότητες οργάνωσης και διοίκησης, μεριμνά ιδιαίτερα για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών καθώς και για την τακτική και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων και γενικώς, αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες του νομοθετικού πλαισίου.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, εκτός των προϋποθέσεων της προηγούμενης περίπτωσης, ασκεί με δημοκρατικό τρόπο τη διευθυντική του εξουσία, ενημερώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για κάθε θεσμική αλλαγή και παρέχει ανάλογες διευκρινίσεις, παρακολουθεί την ορθή εφαρμογή των εγκυκλίων, στηρίζει εμπράκτως τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, εμπλέκει ενεργά τα μέλη του συλλόγου στις δράσεις του σχολείου, παρέχοντας πεδίο πρωτοβουλιών εντός του θεσμικού πλαισίου.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εισηγείται καινοτομικές ή άλλων ειδών προσεγγίσεις που θεωρεί ότι μπορούν να βελτιώσουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων.

β) Στο κριτήριο της οργάνωσης του έργου του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας ο αξιολογούμενος διευθυντής σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον διαχειρίζεται πλημμελώς ή με ακατάλληλο τρόπο τους υλικούς και ανθρώπινους πόρους της σχολικής μονάδας.

ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά για την οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας και τη γραμματειακή λειτουργία της, την ανταπόκρισή της στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις, την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων καθώς και για την ορθολογική και δίκαιη κατανομή και τον συντονισμό του μη διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον μεριμνά για πρόβλεψη έγκαιρης διευθέτησης και διεκπεραίωσης του μη διδακτικού έργου που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί, και συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς με σκοπό την καλύτερη και πιο αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μεριμνά για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους και διοικεί αποκεντρωτικά, εκχωρώντας αρμοδιότητες, εκτός από τον υποδιευθυντή και σε άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, προς τους οποίους παρέχει ρητές οδηγίες και κατευθύνσεις και το έργο των οποίων στηρίζει συστηματικά.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ή Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο αξιολόγησης της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας του εκπαιδευτικού, ο αξιολογούμενος διευθυντής της σχολικής μονάδας εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν τεκμηριώνει και δεν θεμελιώνει την αξιολογική του κρίση με επίσημα στοιχεία, όπως είναι τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων ή/ και με συμπληρωματικά στοιχεία, όπως ο προσωπικός φάκελος που τηρεί και καταθέτει ο εκπαιδευτικός.

ββ) Επαρκής, εφόσον τεκμηριώνει την αξιολογική του κρίση αξιοποιώντας αποδεικτικά στοιχεία, όπως είναι τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων και τεκμήρια που προσκομίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και σχετίζονται με τη συνέπεια και το εν γένει μη διδακτικό έργο κάθε εκπαιδευτικού, περιγράφει τις διαδικασίες αξιολόγησης και επιχειρηματολογεί για την τελική του βαθμολογική αποτίμηση και, παράλληλα, ενημερώνει

εγκαίρως τους προϊσταμένους του, σχολικό σύμβουλο και διευθυντή εκπαίδευσης, για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ενημερώνει εγκαίρως τους ανωτέρους του, σχολικό σύμβουλο και διευθυντή εκπαίδευσης, όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα αλλά και για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας και, επίσης, καταθέτει προτάσεις και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων και την έμπρακτη στήριξη των προγραμματισμένων δράσεων της σχολικής μονάδας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας και διασφαλίζει ενδοσχολικές ευκαιρίες για επιμορφώσεις, δράσεις και διασχολικές συνεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

β) Στο κριτήριο οργάνωσης των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων, ο αξιολογούμενος διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και, επίσης, εφόσον συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων, τον κατευθύνει οργανωμένα και τον καθοδηγεί στη διαδικασία αξιολόγησης των υποδομών της σχολικής μονάδας, των σχολικών βιβλίων και της αποτύπωσης των αναγκών και των προβλημάτων, στη χάραξη και υλοποίηση δράσεων, στην ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων και στην τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, επιπλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει, προλαμβάνει και διαχειρίζεται με πνεύμα δημοκρατικό τις δυσκολίες και τις πιθανές τριβές, αντιπαραθέσεις και αρνήσεις κατά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στον σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

3. Στην κατηγορία III - Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας που περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σ.Ε.Κ., πέραν της αξιολόγησης στα διοικητικά κριτήρια, υπόκειται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και αποτελεσματικά για την καλλιέργεια ανοικτού σχολικού κλίματος, δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες και δημιουργεί ή δεν προλαμβάνει ή δεν αμβλύνει εντάσεις στη σχολική μονάδα.

ββ) Επαρκής, εφόσον εστιάζει στην ανάπτυξη ανοικτού παιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο, στην παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους, στη στήριξη των μαθητών του σχολείου σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, στην πρόληψη εντάσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην αποτροπή φαινομένων ενδοσχολικής βίας.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων της ανωτέρω υποπερίπτωσης προσδίδει όραμα, υψηλές προσδοκίες και ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στη σχολική μονάδα, την οποία μετατρέπει σε «κοινότητα που μαθαίνει» και φροντίζει για την άμεση και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και για τη συνεργασία μαζί τους με στόχο την προαγωγή του επιπέδου των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον πλέον των προϋποθέσεων των δύο ανωτέρω υπο-περιπτώσεων, στηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση που αποφέρει υψηλές επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών και διασφαλίζει τη γενικότερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV - Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών έχουν ενσωματωθεί τα κριτήρια των παραγράφων 2 (κατηγορία II) και 3 (κατηγορία III) του άρθρου 14 και ο διευθυντής σχολικής μονάδας ή ΣΕΚ αξιολογείται ανάλογα.

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

α) Στα κριτήρια των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Επαρκής, δεδομένου ότι είχε όλα τα εκ του νόμου απαιτούμενα προσόντα για διορισμό, βάσει των οποίων και διορίστηκε.

ββ) Πολύ καλός, εφόσον συντρέχουν στο πρόσωπό του δύο (2) τουλάχιστον, από τις κάτωθι προϋποθέσεις:

i) έχει δεύτερο ή και τρίτο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ή αναγνωρισμένο πτυχίο αλλοδαπής.

ii) έχει πτυχίο Μετεκπαίδευσης Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

iii) είναι κάτοχος διπλώματος σπουδών από αναγνωρισμένο δημόσιο φορέα σε αντικείμενα που αφορούν στην τέχνη, τον πολιτισμό, το περιβάλλον, την επιστήμη ή την τεχνολογία.

iv) διαθέτει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. οποιουδήποτε επιπέδου.

v) γνωρίζει μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Β2, σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 1 του ν. 2740/1999.

γγ) Εξαιρετικός, εφόσον, συντρέχουν στο πρόσωπό του α) δύο (2), τουλάχιστον, από τις προϋποθέσεις της προηγούμενης υποπερίπτωσης και επιπλέον είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου ή β) είναι κάτοχος διδακτορι-

κού διπλώματος με εμφανή τη συνεχή παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων μέσω συνεδρίων, εισηγήσεων, δημοσιεύσεων κλπ.

β) Στα κριτήρια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού με βάση τα εξής υποκριτήρια: (β1) υποκριτήρια επιμόρφωσης, (β2) υποκριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης και (β3) υποκριτήρια γενικής εκπαιδευτικής δράσης, όπως αυτά παρατίθενται στην παράγραφο 4 του άρθρου 6. Με βάση αυτά κρίνεται ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον έχει κάτω των τριών (3) από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

ββ) Επαρκής, εφόσον συνολικά έχει τρία (3) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα ανεξαρτήτως υποκριτηρίου.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον συνολικά έχει τέσσερα (4) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από δύο τουλάχιστον επιμέρους υποκριτήρια ή επτά (7) συνολικά ανεξαρτήτως υποκριτηρίων, που δηλώνουν συνεχή φροντίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον συνολικά έχει έξι (6) τουλάχιστον από τα προαναφερόμενα προερχόμενα από τα τρία επιμέρους υποκριτήρια ή δέκα (10) συνολικά κριτήρια ανεξαρτήτως υποκριτηρίων. Στη συνολική αξιολογική αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον του αξιολογούμενου για συνεχή επαγγελματική ενημέρωση, όπως αυτό προκύπτει από το σύνολο των παραστατικών.

Άρθρο 11

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των υπευθύνων και αναπληρωτών υπευθύνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), των υπευθύνων των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των προϊσταμένων των γραφείων νομικής υποστήριξης (άρθρο 3, παρ. 6 και 7)

Α. Οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι υπεύθυνοι των ΚΕ.ΣΥ.Π. και οι προϊστάμενοι των γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται στα παρακάτω κριτήρια:

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ο αξιολογούμενος του παρόντος άρθρου εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για την επικοινωνία, οργάνωση, υποστήριξη και παρακολούθηση του έργου όσων υπηρετούν στην υπηρεσία ή οργανική μονάδα που προΐσταται ενώ ανταποκρίνεται πλημμελώς στις ανάγκες που ανακύπτουν στο έργο τους.

ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί συχνά, παρακολουθεί και ενισχύει το έργο όσων υπηρετούν στην υπηρεσία ή οργανική μονάδα που προΐσταται, φροντίζει να ανταποκρίνεται άμεσα και αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα παροχής υπηρεσιών και υλοποιεί με επιτυχή τρόπο την εκπαιδευτική πολιτική.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει εντάσεις και δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

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

2. Στο κριτήριο της κατηγορίας ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας, της αξιολόγησης του προσωπικού που υπηρετεί στις δομές ευθύνης τους, όπου προβλέπεται, και, κυρίως, της αυτο-αξιολόγησης των δομών ευθύνης τους, και του προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν εποπτεύει επαρκώς και αξιοποιεί πλημμελώς τις κείμενες διατάξεις για την αξιολόγηση και την αυτο-αξιολόγηση της δομής ευθύνης του.

ββ) Επαρκής, εφόσον εποπτεύει, ελέγχει, συντονίζει, ανατροφοδοτεί και στηρίζει ανάλογα και αξιολογεί όσους υπηρετούν στη δομή ευθύνης του και φροντίζει επαρκώς τις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της δομής ευθύνης του, προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους.

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

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

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

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Β. Ο υπεύθυνος και ο αναπληρωτής υπεύθυνος των ΚΠΕ αξιολογούνται στα παρακάτω κριτήρια.

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας Ι - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται όπως προβλέπεται στην παράγραφο 1 του κεφαλαίου Α, περί των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ΚΕ.ΣΥ.Π., με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

2. Στο κριτήριο της κατηγορίας ΙΙ - Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των μελών της παιδαγωγικής ομάδας που υπηρετούν στο Κ.Π.Ε., ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 10 προσαρμοσμένη στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας III - Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του προγραμματισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης μαθητών, ο υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος.

ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ασκεί το ειδικό εκπαιδευτικό του έργο και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, και παράλληλα προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν κατά την άσκηση των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας στον χώρο αρμοδιότητάς του και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά εφαρμόσιμες ιδέες.

β) Στο κριτήριο της υλοποίησης της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης μαθητών ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του ή/και αδυνατεί να προσφέρει επιμορφωτική στήριξη.

ββ) Επαρκής, εφόσον διερευνά τις ανάγκες για παροχή της ειδικής δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος στην περιοχή ευθύνης του και, περαιτέρω, αναλύει τα δεδομένα της έρευνας, προκειμένου, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, να καλύψει τις σχετικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει τυχόν δυσλειτουργίες της προβλεπόμενης διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μαθητών επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παρεμβαίνει με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

5. Ο αναπληρωτής υπεύθυνος του Κ.Π.Ε. αξιολογείται στις επιμέρους κατηγορίες από τον υπεύθυνο του Κ.Π.Ε κατά αναλογία με τον υποδιευθυντή σχολικής μονάδας (άρθρο 13) με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.. Παρομοίως, και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας αξιολογούνται στις επιμέρους κατηγορίες από τον υπεύθυνο του ΚΠΕ κατά αναλογία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης (άρθρο 14) με προσαρμογή στον ρόλο και στο πλαίσιο του Κ.Π.Ε.

Άρθρο 12

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, των υπευθύνων και τεχνικών υπευθύνων στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), των υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των υπευθύνων στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), καθώς και υπευθύνων των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 8)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας I - Άσκηση οργανωτικού έργου, ο αξιολογούμενος του παρόντος άρθρου εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για την επικοινωνία, οργάνωση, υποστήριξη και παρακολούθηση του έργου των σχολείων ευθύνης του, ενώ ανταποκρίνεται πλημμελώς στις ανάγκες που ανακύπτουν στο έργο τους.

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

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει και προλαμβάνει εντάσεις και δυσλειτουργίες και διαμεσολαβεί με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και παρέχει πλαίσιο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

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

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II – Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης, τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο του προγραμματισμού της καθοδήγησης ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και δεν μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος.

ββ) Επαρκής, εφόσον φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του ειδικού εκπαιδευτικού έργου και την υλοποίηση της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του, και παράλληλα μεριμνά ώστε να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική παροχή της ειδικής εκπαιδευτικής δημόσιας υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ασκεί το ειδικό εκπαιδευτικό του έργο και με γνώμονα τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, ενώ παράλληλα προβλέπει και αποτρέπει τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν κατά την άσκηση των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, δημιουργεί εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και, παράλληλα, εισηγείται καινοτόμες και εκπαιδευτικά σημαντικές και εφαρμόσιμες ιδέες.

β) Στο κριτήριο της υλοποίησης της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν φροντίζει επαρκώς και εγκαίρως για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιφέρειάς του ως προς το ειδικό εκπαιδευτικό έργο που παρέχει και αδιαφορεί για την υποστήριξη και την επιμόρφωσή τους.

ββ) Επαρκής, εφόσον διερευνά τις ανάγκες για παροχή της ειδικής δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας για την οποία είναι αρμόδιος στην περιοχή ευθύνης του, και περαιτέρω αναλύει τα δεδομένα της έρευνας, προκειμένου, με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο, να καλύψει τις σχετικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών ευθύνης του.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει τυχόν δυσλειτουργίες της προβλεπόμενης διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μαθητών επί των θεμάτων της αρμοδιότητάς του και παρεμβαίνει με οξύνοια, αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα για να τις διευθετήσει.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγουμένων υποπεριπτώσεων, αναζητεί και εφαρμόζει καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, η χρήση των ΤΠΕ ή/και συνεργατικών εργαλείων για την εξατομίκευση της επιμόρφωσης, που να προσιδιάζουν καλύτερα στις ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

3. Στο κριτήριο της κατηγορίας III - Οργάνωση των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων, ο αξιολογούμενος υπεύθυνος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον δεν μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης του τομέα ευθύνης του.

ββ) Επαρκής, εφόσον μεριμνά με συστηματικό και έγκυρο τρόπο για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης του τομέα ευθύνης του και για την τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας του τομέα.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, προβλέπει, προλαμβάνει και διαχειρίζεται με πνεύμα δημοκρατικό τις δυσκολίες και τις πιθανές τριβές, αντιπαραθέσεις και αρνήσεις κατά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις και προτάσεις στον σύλλογο διδασκόντων, σε ομοτίμους του και στους ανωτέρους του για αποτελεσματικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο της αυτο-αξιολόγησης του τομέα ευθύνης του.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τα στελέχη του παρόντος άρθρου αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 13

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, των υπευθύνων τομέων εργαστηρίων και των υπευθύνων εργαστηρίων κατεύθυνσης (Σ.Ε.Κ.) και Σχολικού Εργαστηρίου (Σ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 9)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I - Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου που αφορά στην υποστήριξη του έργου του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο αξιολογούμενος εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

α) Ελλιπής, εφόσον τηρεί πλημμελώς, από ουσιαστικής διοικητικής απόψεως, τον ρόλο του για τη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και δεν συνεργάζεται αρμονικά και δεν αναπληρώνει επαρκώς τον διευθυντή όπου και όταν προβλέπεται.

ββ) Επαρκής, εφόσον τηρεί τα βασικά του καθήκοντα, δηλαδή συνεργάζεται αρμονικά με τον διευθυντή στο έργο του καθώς και τον αναπληρώνει επαρκώς όπου και όταν προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις, κατά τρόπο που να εξασφαλίζονται συνθήκες ομαλής διοικητικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον της προϋπόθεσης της προηγούμενης υποπερίπτωσης, χειρίζεται περιπτώσεις κρίσης με αποφασιστικότητα και αποτελεσματικότητα και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και τις ολοκληρώνει με αποτελεσματικότητα.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων των δύο προηγούμενων υποπεριπτώσεων, ενθαρρύνει και πρωτοβουλίες και τις στηρίζει με επιτυχία.

2. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, πέραν της αξιολόγησης στα ανωτέρω κριτήρια, υπόκεινται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως και οι λοιποί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις μονάδες αυτές, σύμφωνα με τα κριτήρια που προβλέπονται στις παραγράφους 1, 2, 3 και 5 του άρθρου 14.

Άρθρο 14

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών (άρθρο 3, παρ. 10)

1. Στα κριτήρια της κατηγορίας Ι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των διαπροσωπικών σχέσεων και προσδοκιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία σχέσεων, δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, δεν διατυπώνονται, ούτε καν έμμεσα, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.

ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ αυτού και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών που προσδίδουν συνεκτικότητα στη σχολική τάξη, δηλώνει με σαφήνεια τι ελπίζει και αναμένει από τους μαθητές και ανατροφοδοτεί τις θετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

i) δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτο-εκτίμηση.

ii) εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.

iv) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του και τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατύπωση παιδαγωγικών προσδοκιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, έχει αναπτύξει στάσεις και ικανότητες συλλογικότητας, συντονισμού και θετικής διαχείρισης διαπροσωπικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

β) Στο κριτήριο του παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον, στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών, υπάρχει ουδέτερο έως και ψυχρό κλίμα και αρκετοί μαθητές βιώνουν με αρνητικό τρόπο και έχουν αρνητικές στάσεις προς τη σχολική ζωή της τάξης με αποτέλεσμα να παραμένουν αδιάφοροι και αποστασιοποιημένοι.

ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

i) καλλιεργεί στους μαθητές συνθήκες ανάπτυξης θετικών στάσεων προς τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα διδασκόμενα μαθήματα και προς τον ίδιο τον εαυτό τους και ενθαρρύνει με θετικές ανατροφοδοτήσεις την αναμενόμενη συμπεριφορά, τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων.

ii) δημιουργεί στην τάξη, με ρητές δηλώσεις και συμβολικά μέσα, κλίμα ενδιαφέροντος για τη μάθηση και εκτίμησης για τη γνώση, και

iii) φροντίζει να ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα αποφυγής διακρίσεων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

i) δημιουργεί στην τάξη, με «ρητές δηλώσεις» και συμβολικά μέσα, κλίμα αναζήτησης και δημιουργικότητας και, παράλληλα, ενθαρρύνει, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων, αντιπροτάσεων, εναλλακτικών λύσεων και συλλογικών αποφάσεων και καλλιεργεί κλίμα υπεύθυνης και συνεπούς συμπεριφοράς και αποδοχής του κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνικά και θρησκευτικά διαφορετικού «άλλου».

ii) εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, αποφεύγει τον διδακτισμό σε θέματα αξιακά, ενώ παράλληλα υιοθετεί δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας, με στόχο να ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τεκμηρίωση προσωπικών θέσεων με βάση λογικά, αξιακά επιχειρήματα και παράθεση δεδομένων.

iii) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, εμπεδώνει δημοκρατικό τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης θεμάτων, καλλιεργεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, στάσεις και ικανότητες τεκμηριωμένης διαλεκτικής αντιπαράθεσης επί θέσεων, κρίσεων και προτάσεων και σύνθεσης αντιθέτων, ενθαρρύνει την ύπαρξη και ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και πρωτοβουλίας, την ανάληψη ομαδικών πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκδηλώσεων καθώς και δράσεων για την επίλυση προβλημάτων και τη μελέτη θεμάτων και, παράλληλα, συμμετέχει σε προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικού προσανατολισμού, όπως για παράδειγμα προγράμματα ευαισθητοποίησης κατά της σχολικής βίας ή διευκόλυνσης της μετάβασης μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη.

γ) Στο κριτήριο της οργάνωσης της σχολικής τάξης ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς παραμελεί τον χώρο και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της τάξης, δεν φροντίζει για τη θέσπιση κανόνων, δεν μεριμνά για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και, κυρίως δεν αντιμετωπίζει ανάρμοστες μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με παιδαγωγικό τρόπο.

ββ) Επαρκής, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς διαμορφώνει, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, κατάλληλα τον χώρο, ώστε να είναι ασφαλής και

παιδαγωγικά λειτουργικός (π.χ. γωνιές ενδιαφέροντος, πίνακας ανάρτησης μαθητικών εργασιών), και παράλληλα, αξιοποιεί λειτουργικά τον διδακτικό χρόνο χωρίς απώλειες και ορίζει ο ίδιος, ή με τη συνδρομή των μαθητών, τους κανόνες της τάξης, την τήρηση των οποίων απαιτεί, χωρίς παρεκκλίσεις και αντιφάσεις, από όλους τους μαθητές.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς:

i) εμπλέκει την πλειονότητα των μαθητών σε μαθησιακή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

ii) δημιουργεί όρους θέσπισης και τήρησης των κανόνων συμπεριφοράς, ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας, ατομικά ή σε συνεργασία με άλλον εκπαιδευτικό, τους μαθητές στη διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς στην τάξη, που αναδεικνύουν τα καθήκοντα και τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών.

ii) παρακολουθεί με διακριτικότητα την τήρηση των θεσπισμένων κανόνων και παρεμβαίνει μεθοδευμένα και κλιμακωτά στις παρεκκλίσεις, φροντίζοντας να μην στέλνει αντιφατικά μηνύματα.

iv) ανατροφοδοτεί θετικές μορφές συμπεριφοράς και ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

v) εμπλέκει ενεργά την τάξη στην παρακολούθηση των συστηματικών παραβάσεων των κανόνων αλλά και στη θέσπιση συνεπειών, ανάλογων με την ηλικία και τη φύση του παραπτώματος, όπου τούτο είναι εφικτό.

vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για την οργάνωση της σχολικής τάξης του με παιδαγωγικό τρόπο.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης:

i) φροντίζει για την ομαλή ένταξη στις μαθητικές ομάδες και στη σχολική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ασχέτως κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, μεριμνώντας ιδιαίτερα για όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης.

ii) μελετά βαθύτερα τα αίτια και τις συνθήκες δύσκολων περιπτώσεων μαθητικής συμπεριφοράς ("βιογραφία" μαθητικού παραπτώματος).

ii) εξετάζει ποιες από τις αντιδράσεις των μαθητών αποβλέπουν στην προσέλκυση προσοχής, αναγνώρισης, αποδοχής και δεν δρα εν θερμώ, αλλά επεξεργάζεται πλάνο για αντιμετώπισή τους, το οποίο θέτει όρια και ορίζει συνέπειες.

iv) εμπλέκει και άλλους συναδέλφους στη διαμόρφωση του πλάνου για κοινή στάση και, όπου κρίνεται σκόπιμο και εφικτό, και τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας ΙΙ - Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο «Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας», ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία δεν λαμβάνει υπόψη ή λαμβάνει πλημμελώς και επιφανειακά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών.

ββ) Επαρκής, εφόσον λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και του γενικότερου εκπαιδευτικού του έργου, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών που διδάσκει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους από τη φοίτησή τους στις προηγούμενες τάξεις ή εξωσχολικές εμπειρίες.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) λαμβάνει υπόψη, κατά τον προγραμματισμό, εκτός από τα ιδιαίτερα ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών του, την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του και, παράλληλα, έχει καλή συνολική εικόνα της μαθησιακής πορείας και ετοιμότητας της τάξης και προγραμματίζει αναλόγως, μεριμνώντας ιδιαίτερα για τους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

ii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τον συνυπολογισμό των μαθησιακών χαρακτηριστικών στη διαδικασία του προγραμματισμού ευρύτερης ενότητας μαθημάτων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά τον προγραμματισμό ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, λαμβάνει υπόψη τις μαθησιακές νόρμες της ηλικίας των μαθητών, τα γνωστικά κενά στην ύλη μαθημάτων προηγούμενων ετών, τις εννοιολογικές προϋποθέσεις κάθε θέματος και τις δυσκολίες της ηλικίας για την κατανόηση θεμάτων της διδακτέας ύλης, και έτσι προετοιμάζεται ανάλογα και, επιπλέον, σχεδιάζει και αναθέτει, σύμφωνα με τα διαπιστωμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, ομαδικές εργασίες, όπου το κρίνει σκόπιμο και εφικτό.

β) Στο κριτήριο στόχων και περιεχομένου κατά την προετοιμασία ευρύτερης ενότητας μαθημάτων ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της.

ββ) Επαρκής, εφόσον:

i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε τακτά χρονικά διαστήματα, προβαίνοντας, στην πορεία, στις αναγκαίες προσαρμογές.

ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες κατάλληλες για την τάξη του.

ii) στηρίζεται για την προετοιμασία του περιεχομένου της διδασκαλίας στο πρόγραμμα σπουδών και χρησιμοποιεί συμβατικά κυρίως εκπαιδευτικά μέσα, όπως το σχολικό βιβλίο.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) σχεδιάζει και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο σε μακρο-επίπεδο (έτους και ευρύτερης ενότητας) και μικρο-επίπεδο (ωριαίας διδασκαλίας), λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τις συνθήκες της

συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως αυτές αποτυπώνονται στην αυτοαξιολόγησή της.

ii) διαμορφώνει και διατυπώνει με σαφήνεια ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους και αντίστοιχες δραστηριότητες για βαθύτερη κατανόηση περιεχομένου και ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης.

iii) φροντίζει στην ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων οι στόχοι να καλύπτουν, πέρα από τον γνωστικό τομέα, βασικές πτυχές του συναισθηματικού, του κοινωνικού και του ψυχοκινητικού τομέα, όπως είναι η θετική αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, οι στάσεις, οι αξίες, ο συντονισμός δεξιοτήτων και τεχνικών, η καλλιτεχνική έκφραση, η διαχείριση συγκρούσεων, η αποδοχή του «διαφορετικού» και η αλληλεγγύη.

iv) προβλέπει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων διαδικασίες διερευνητικής μάθησης, ατομικά και ομαδικά, αξιοποιώντας και τις διαθεματικές εργασίες του διδακτικού εγχειριδίου.

v) διαφοροποιεί στόχους, μετασχηματίζει την οργάνωση και τη γλώσσα σχολικού κειμένου και το εμπλουτίζει με παραδείγματα για να καταστήσει τη διδασκαλία κατάλληλη για την τυχόν ανομοιογενή τάξη του.

vi) ανατρέχει για την ενημέρωσή του επί του θέματος σε επιπρόσθετες πηγές.

vii) επιλέγει επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές.

viii) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τον καθορισμό στόχων και περιεχομένου ευρύτερης διδακτικής ενότητας μαθημάτων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, επιλέγει, κατά τον προγραμματισμό έτους και ευρύτερης ενότητας, κεντρικές έννοιες, ιδέες, οπτικές και δεξιότητες που θα διατρέχουν ευρύτερες ενότητες του μαθήματος και διατυπώνει, κατά τον προγραμματισμό της ωριαίας διδασκαλίας, στόχους που προωθούν, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, τη μεταγνωστική ανάπτυξη και τις ικανότητες του κριτικού εγγραμματισμού και της αποτίμησης των πρακτικών εφαρμογής των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της τέχνης και της τεχνολογίας.

γ) Στο κριτήριο διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα κατά την προετοιμασία, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον η προετοιμασία των διδακτικών ενεργειών και των μέσων είναι ανύπαρκτη, ελλιπής ή εσφαλμένη στο μεγαλύτερο μέρος της.

ββ) Επαρκής, εφόσον σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων:

i) ακολουθεί τη συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, που χαρακτηρίζεται από αντιστοίχιση στόχων, διδακτικών ενεργειών, εκπαιδευτικών μέσων και τρόπων αξιολόγησης με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

ii) επιλέγει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων συνδυασμό διδακτικών μορφών παρουσίασης των γνώσεων, των διαδικασιών και των δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων και σχεδιάζει διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες και τρόπους αξιολόγησης που εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους, το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και το επίπεδο των μαθητών του και, παράλληλα, προβλέπει τη χρήση συμβατικών εκπαιδευτικών μέσων όπως χάρτες, προπλάσματα, όργανα, εργαλεία και απεικονίσεις.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων:

i) σχεδιάζει μεικτές μορφές διδασκαλίας, που χαρακτηρίζονται από την εναλλαγή άμεσης προσφοράς γνώσεων και ερεθισμάτων, συστηματικής επίδειξης δεξιοτήτων, τεχνικών, διαδικασιών και χρήσης μέσων και υλικών και επεξεργασίας δεδομένων με στοιχεία προβληματισμού.

ii) προβλέπει σαφείς ρόλους και διαδικασίες όπου διδάσκοντες και μαθητές, ως άτομα ή και ως μικρο-ομάδες, αλληλεπιδρούν κατά την παρουσίαση ή/και αναζήτηση δεδομένων της διδασκαλίας, στην επεξεργασία τους, στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων.

iii) χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά μέσα, ακόμα και δικής του επινόησης, ανάλογων πάντοτε με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου.

iv) προωθεί, με τους σχεδιασμούς του, τους γνωσιακούς στόχους (έννοιες, γενικεύσεις, γνώσεις, δεξιότητες), την κριτική και τη δημιουργική σκέψη μέσα από διαδικασίες διαχωρισμού και διασύνδεσης, ανάλυσης και σύνθεσης των δεδομένων της ενότητας σε πλαίσιο διερευνητικής μάθησης.

v) προωθεί επίσης, με τους σχεδιασμούς του, τους κοινωνικο-συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους μέσα από μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η οργάνωση των μαθητών σε συνεργαζόμενες μικρο-ομάδες μεικτής σύνθεσης ανάλογα και με την ηλικία τους.

vi) προετοιμάζει και χρησιμοποιεί, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, εκτός από τα συμβατικά εκπαιδευτικά μέσα, και εναλλακτικά, όπως Τ.Π.Ε., εργαστήρια, πείραμα, βίντεο, φύλλα εργασίας δικής του σύνθεσης για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

vii) προετοιμάζει και εφαρμόζει τρόπους αξιολόγησης πέρα από τους προβλεπόμενους στα σχολικά βιβλία για τις ανάγκες της τάξης του.

viii) αξιοποιεί σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για την επιλογή κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, σχεδιάζει σε ευρύτερη διδακτική ενότητα μαθημάτων πρόσφορες για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου μαθησιακές δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης μεταξύ μαθητών, που συμβάλλουν στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών και ικανοτήτων κριτικού εγγραμματισμού.

3. Στα κριτήρια της κατηγορίας ΙΙΙ - Διεξαγωγής της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο μαθησιακής και ψυχολογικής προετοιμασίας του μαθητή για τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον απουσιάζει κάθε μορφή ενημέρωσης και προετοιμασίας των μαθητών ή αυτή είναι ασαφής και δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές και δεν φροντίζει για τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος.

ββ) Επαρκής, εφόσον:

i) με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, προσανατολίζει τους μαθητές στο θέμα, στους στόχους και στη διαδικασία κάθε μαθήματος.

ii) ενεργοποιεί προηγούμενη γνώση μέσω σύνδεσης με προηγούμενα μαθήματα, με εμπειρίες μαθητών και με αναγκαίες επαναλήψεις.

iii) επιχειρεί και κινητοποιεί σε ικανοποιητικό βαθμό το μαθητικό ενδιαφέρον, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, με την ανάδειξη απορριών και επισήμανση παρανοήσεων για θέματα του περιεχομένου του μαθήματος, με τη διατύπωση «προκλητικής» ερώτησης για ασυνήθιστα, αμφισβητήσιμα, ανεξήγητα στοιχεία του θέματος, με την υπογράμμιση της σημασίας του νέου μαθήματος και τη σχέση του με προηγούμενα και επόμενα και με τη γνωστοποίηση των μαθησιακών διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.

iv) εμπλέκει στις διαδικασίες του μαθήματος προετοιμασμένους μαθητές, ενεργοποιεί το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα και διασφαλίζει γνωσιακή και ψυχολογική προετοιμασία και με τρόπους εναλλακτικούς ή και διαφορετικούς από τους παραπάνω, ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, αλλά και τις συνθήκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως αυτές αποτυπώνονται στην αυτοαξιολόγησή της.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον ανάλογα με τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, την ηλικία και τα δεδομένα της τάξης του:

i) πριν από την έναρξη του κυρίως μέρους του μαθήματος, προετοιμάζει ψυχολογικά και μαθησιακά τους μαθητές με ανάπτυξη σχετικού προβληματισμού για τον τρόπο μαθησιακής προσέγγισης των στόχων του, ανάλογα με τη φύση του θέματος.

ii) αξιοποιεί, επιπλέον, κατά περίπτωση μαθήματος και ηλικίας τη σύνδεση του διδακτέου θέματος με την επικαιρότητα, με τις εμπειρίες των μαθητών και τις αναπαραστάσεις τους, όπως επίσης αξιοποιεί τη χρήση, ως προ-οργανωτών, ευρύτερων εννοιών και ιδεών καθώς και την προεπισκόπηση κάθε νέου μαθήματος με τη βοήθεια σχεδιαγραμμάτων ή εικόνων και τη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων με βάση τους τίτλους και τις εικόνες ή με όποιον άλλον τρόπο κρίνει κατάλληλο για την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης και πρόσφορο για ενεργοποίηση κινήτρων και γνωσιακή προετοιμασία στο διδασκόμενο αντικείμενο.

iii) δρομολογεί, με βάση τα δεδομένα της τάξης του, υψηλό επίπεδο μαθήματος με τη διατύπωση στόχων κριτικής σκέψης για την ανάδειξη σχέσεων που προωθούν τη βαθιά κατανόηση, την ερμηνεία και την εφαρμογή των γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών.

iv) κρατά μαθησιακά ενεργούς τους μαθητές στο σύνολό τους.

v) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία, τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την ψυχολογική και μαθησιακή προετοιμασία των μαθητών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων αναφέρεται στις επιστημονικές αντιπαραθέσεις επί του διδακτέου θέματος, στην ιστορία του, σε εμπλεκόμενα διλήμματα και στις κοινωνικο-ηθικές προεκτάσεις του, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών καθώς και την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών της τάξης του.

β) Στο κριτήριο των διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον κινείται εκτός στόχων ή και περιεχομένου και η διδασκαλία του δεν έχει ειρμό και συνοχή.

ββ) Επαρκής, εφόσον σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων:

i) διεξάγει το μάθημα, με σαφήνεια και ειρμό, εφαρμόζοντας, ανάλογα με τα δεδομένα της τάξης του, συνδυαστικά διδακτικές μορφές άμεσης παρουσίασης των γνώσεων ή επίδειξης διαδικασιών και δεξιοτήτων και επεξεργασίας δεδομένων, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα και εστιάζοντας στα δεδομένα του μαθήματος που κρίνει αναγκαία και σημαντικά.

ii) μεταβαίνει ομαλά, με σαφή τρόπο, από τη μία διδακτική ή μαθησιακή δραστηριότητα στην άλλη, όπως π.χ. από την επεξεργασία των δεδομένων στη διατύπωση συμπερασμάτων.

iii) παρακινεί και προσπαθεί να εμπλέξει στο μάθημα πρόθυμους και μη μαθητές με ποικίλες αλληλοσχετιζόμενες και μη ερωτήσεις και τους ανατροφοδοτεί αναλόγως.

iv) ανακεφαλαιώνει το διδασκόμενο μάθημα και αξιοποιεί για εμπέδωση, κατά κανόνα, αποσπασματικές ερωτήσεις ανάκλησης, εξήγησης και εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων πρακτικών και τεχνικών και ελάχιστες αλληλοσχετιζόμενες ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης.

v) βασίζεται, κυρίως, στη χρήση του σχολικού βιβλίου και του διδασκαλικού λόγου.

vi) ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός της διδακτικής ώρας μέσα σε θετικό κλίμα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος:

i) εφαρμόζει με ευελιξία διδακτικές μορφές επεξεργασίας των δεδομένων και προβληματισμού που δρομολογούν διδακτικο-μαθησιακές διαδικασίες ενεργού μάθησης για την προώθηση, ποικίλων διδακτικών στόχων κατανόησης και ερμηνείας γνώσεων, εμπέδωσης δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών, καλλιέργειας αξιών και ανάπτυξης κριτικής σκέψης.

ii) δεν περιορίζεται στην απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιεί ερμηνευτικό λόγο για την ανάδειξη σχέσεων και προεκτάσεων και υποβάλλει τακτικά αλληλοσχετιζόμενες και όχι αποσπασματικές ερωτήσεις.

iii) λαμβάνει υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών για να καθορίσει μαθησιακές δραστηριότητες.

iv) ακολουθεί τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, παρακολουθεί τη συμμετοχή και κατανόηση του διδασκόμενου μαθήματος από τους μαθητές και τους ανατροφοδοτεί ανάλογα.

v) ζητάει από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν.

vi) χρησιμοποιεί επιπρόσθετο μαθησιοκεντρικό εκπαιδευτικό υλικό, ΤΠΕ. και φύλλα εργασίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

vii) κατανέμει ανάλογα τον διδακτικό χρόνο σε διαδικασίες και ολοκληρώνει τη διδασκαλία εντός του προβλεπόμενου χρόνου.

viii) εφαρμόζει, αλλά περιστασιακά, διαθεματικές εργασίες του σχολικού βιβλίου ή δικής του επινόησης.

ix) εφαρμόζει με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, όποιες άλλες διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλα.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, κατά περίπτωση σε ευρύτερη ενότητα μαθημάτων:

i) αξιοποιεί συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο-ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων, των διαδικασιών και των πρακτικών.

ii) ενθαρρύνει, στον βαθμό που το επιτρέπει η ηλικία των μαθητών, την κριτική των πρακτικών που ακολουθούν ομάδες και θεσμοί.

iii) παρέχει αυξημένα ποσοστά διδακτικού χρόνου στους μαθητές ενθαρρύνοντας τον μαθητικό λόγο για τη διατύπωση ιδεών, επεξηγήσεων, προτάσεων, ανακοινώσεων, κρίσεων, ερωτημάτων και αντιρρήσεων.

iv) αξιοποιεί τα κατάλληλα διαθέσιμα εκπαιδευτικά μέσα, όπως είναι τα εργαστήρια, οι χώροι άθλησης και οι διαθεματικές εργασίες, και τις ΤΠΕ. για τη διαφοροποιημένη υποβοήθηση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες.

v) τοποθετεί το διδασκόμενο περιεχόμενο του μαθήματος σε ευρύτερο πλαίσιο συσχέτισης.

vi) εξοικειώνει τους μαθητές σταδιακά και με βάση τα δεδομένα της τάξης του με τις δομές και τα λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού, τεχνολογικού και καλλιτεχνικού λόγου.

γ) Στο κριτήριο του βαθμού κινητοποίησης των μαθησιακών διαδικασιών ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον αναθέτει μαθησιακές δραστηριότητες στους μαθητές χωρίς να συζητά, να διευκρινίζει και να τους κατευθύνει και χωρίς να μεριμνά για την κατανόηση και τη μάθηση.

ββ) Επαρκής, εφόσον επιτυγχάνει επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές να παρακολουθούν, να απαντούν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και να συμμετέχουν, συνήθως ατομικά, σε συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, που είναι κυρίως γνωσιοκεντρικές, ενώ ο λόγος τους, οι ιδέες τους, οι δεξιότητές τους και οι εμπειρίες τους έχουν μάλλον περιορισμένη θέση στην όλη διδασκαλία.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση και στο πλαίσιο ευρύτερης ενότητας μαθημάτων:

i) οι μαθησιακές δραστηριότητες, ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα και θέμα, άπτονται γνωστικών, κοινωνικών - συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων και αποβλέπουν στη διασφάλιση του βιώματος της επιτυχίας σε όλους τους μαθητές.

ii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενεργοποιούν νοητικές διαδικασίες για την επεξεργασία δεδομένων, ώστε, κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος, να κατανοήσουν σε βάθος κεντρικές έννοιες και ιδέες, να αναζητήσουν αιτιώδεις, χρονικές, λογικές, συγκριτικές, ιεραρχικές και προθετικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις, να διατυπώσουν γενικεύσεις και αρχές και να προβούν σε κρίσεις και διεπιστημονικές και διαθεματικές συσχετίσεις.

iii) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, καθοδηγούμενοι, αυτενεργούν στην ανάλυση εικόνων, διαγραμμάτων και γραφημάτων, στη συσχέτιση με τις λεζάντες τους και κυρίως με το κείμενο, στην ανάλυση δομής κειμένων, στη συστηματική παρατήρηση πειραμάτων, επιδείξεων, αντικειμένων και καταστάσεων, στην ανάλυση πρωτογενών πηγών και στη συναγωγή συμπερασμάτων.

iv) οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, με την ενθάρρυνσή του, επικοινωνούν και συνεργάζονται σε διαφοροποιημένης μορφής δραστηριότητες με συμμαθητές διαφορετικού «προφίλ» και κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης.

v) οι μαθητές εμπλέκονται σε διαθεματικές εργασίες (project) για την ανάπτυξη μεθοδολογικών ικανοτήτων και αυτόνομης συλλογικής δράσης και διερευνητικής μάθησης.

vi) οι μαθητές εμπλέκονται σε όποιες άλλες δραστηριότητες κρίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά κατάλληλες, με βάση την ηλικία τους, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, για την προώθηση της βαθύτερης κατανόησης του θέματος και την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, τεχνικών, στάσεων και αξιών.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον με αποτελεσματικό τρόπο, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, οι μαθησιακές δραστηριότητες εστιάζουν, στο πλαίσιο μαθημάτων ευρύτερης ενότητας, βάσει των δεδομένων της συγκεκριμένης τάξης:

i) σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις με ιδέες, πρακτικές και τεχνικές άλλων και με τα δεδομένα του ίδιου του αντικειμένου.

ii) σε αναστοχαστική αντιπαράθεση με προσωπικές τους πρότερες γνώσεις, αντιλήψεις, ιδέες και πρακτικές.

iii) στο πού, πώς, πότε και γιατί είναι σημαντικό να αξιοποιείται η νέα γνώση.

iv) στην κοινωνική, ηθική και πολιτισμική διάσταση των γνώσεων και στην κριτική ανάλυση και αποτίμηση θέσεων, πρακτικών, τεχνικών και καταστάσεων με βάση αξιακά κριτήρια ηθικής, προσωπικής, πολιτισμικής και κοινωνικής φύσης, όπως είναι, π.χ. η κοινωνική δικαιοσύνη, που απαιτεί η ανάπτυξη υπεύθυνων και κριτικών πολιτών.

v) στον σχεδιασμό ομαδικών διαθεματικών σχεδίων δράσης και στη διαμόρφωση πρωτότυπων προτάσεων και δημιουργικών συνθέσεων.

δ) Στο κριτήριο εμπέδωσης της νέας γνώσης και της αξιολόγησης των μαθητών, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον παραλείπει την αξιολόγηση των μαθητών ή την υλοποιεί πλημμελώς ή με λανθασμένο τρόπο, όταν κυρίως, δεν λαμβάνει υπόψη του τους διδακτικούς στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του καθώς και τις ικανότητες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, αλλά και τα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας.

ββ) Επαρκής, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος:

i) χρησιμοποιεί για εμπέδωση ασκήσεις ανάκλησης και εφαρμογής του τύπου «Να συμπληρώσετε τα κενά», «Να διαγράψετε/υπογραμμίσετε ...», «Να αντιστοιχίσετε ...» και «Να λύσετε ...», «Να επαναλάβετε ...».

ii) χρησιμοποιεί κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους της διδασκαλίας και τους γενικότερους σκοπούς του διδακτικού αντικειμένου.

iii) αναθέτει κατ' οίκον εργασίες ανάλογης έκτασης και δυσκολίας, ώστε να μπορούν από μόνοι τους όλοι οι μαθητές να τις ολοκληρώσουν.

iv) διαμορφώνει θέματα για διαγωνίσματα και εξετάσεις σαφή και εντός ύλης.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά περίπτωση ηλικίας και μαθήματος:

i) προβλέπει εναλλακτικούς τρόπους εμπέδωσης και διαφοροποιημένης αξιολόγησης γνώσεων, εννοιών, δεξιοτήτων, πρακτικών και τεχνικών.

ii) αξιοποιεί εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης, όπως είναι π. χ. οι περιλήψεις, τα διαγράμματα, οι εννοιολογικοί χάρτες, τα γραφήματα, οι προσομοιώσεις, οι συνθέσεις, οι κατασκευές, οι δραματοποιήσεις, καθώς και ασκήσεις διατύπωσης και διασκευής προβλημάτων και μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις.

iii) αξιοποιεί τα συμπεράσματά του από την αξιολόγηση για την ανατροφοδότηση των μαθητών και της διδασκαλίας του.

iv) αναθέτει διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.

v) διαμορφώνει για τα διαγωνίσματα θέματα σαφή, εκτεταμένου εύρους και κλιμακούμενης δυσκολίας.

vi) αξιοποιεί όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του, τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας και τη φύση του διδασκόμενου μαθήματος, και πρόσφορο για την εμπέδωση και την αξιολόγηση της συγκεκριμένης ενότητας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης κατά περίπτωση στο πλαίσιο μαθημάτων ευρύτερης ενότητας:

i) αναθέτει διαφοροποιημένες ασκήσεις εμπέδωσης ή και κατ' οίκον εργασίες βάσει ενδιαφερόντων, ρυθμού μάθησης και βαθμού δυσκολίας για τους μαθητές.

ii) προβλέπει διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης με βάση κριτήρια που θέτει ο ίδιος ή οι μαθητές, αλλά και συνεργασίας σε μικρο-ομάδες, προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη κοινωνικών, γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων.

iii) αξιοποιεί, επικουρικά και όπου είναι εφικτό, τον φάκελο του μαθητή (portfolio).

iv) αξιολογεί, περιστασιακά στη διάρκεια ευρύτερης ενότητας μαθημάτων, ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς και ψυχοκινητικούς στόχους της διδασκαλίας με κλίμακες αυτο-αξιολόγησης και αυτο-εκτίμησης, συνεντεύξεις και στοχαστικά σχόλια από τον φάκελο του μαθητή.

4. Στα κριτήρια της κατηγορίας IV - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως εξής:

α) Στο κριτήριο των τυπικών υπαλληλικών υποχρεώσεων, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις.

ββ) Επαρκής, εφόσον ανταποκρίνεται επαρκώς στα προβλεπόμενα καθήκοντά του και, γενικώς, λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, προσέρχεται στο σχολείο έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενημερώνει έγκαιρα για τις απουσίες των μαθητών και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πέρα από τις τυπικές του υπηρεσιακές υποχρεώσεις, συμμετέχει ενεργά με προτάσεις και πρωτοβουλίες στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμβάλλει έμπρακτα και με θετικό τρόπο στην υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μετέχει ενεργά και στηρίζει, με το έργο του, το συνολικό διοικητικό και εν γένει εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, μετέχοντας σε επιτροπές που αναλαμβάνουν δράσεις προς όφελός της.

β) Στο κριτήριο της συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει» και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησής της, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον συμμετέχει ελάχιστα ή πλημμελώς στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

ββ) Επαρκής, εφόσον:

i) συμμετέχει ενεργά, ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων, στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

ii) ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και διασφαλίζει τον εύρυθμο, αποτελεσματικό και παιδαγωγικο-διδακτικό τρόπο λειτουργίας της τάξης του και της σχολικής μονάδας.

iii) συμμετέχει και συμβάλλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων που προγραμματίστηκαν στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησής της.

iv) επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον κατά κανόνα:

i) συνεργάζεται με συναδέλφους για την καθιέρωση κοινών κριτηρίων σε θέματα αξιολόγησης, αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών.

ii) συμβάλλει ενεργά στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας.

iii) αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και πραγματοποιεί με επιτυχία εξωδιδακτικές εργασίες και εκδηλώσεις της τάξης και του σχολείου.

iv) συμμετέχει ενεργά στις περιοδικές συναντήσεις ομάδας εκπαιδευτικών που οργανώνονται για κοινό προγραμματισμό και υλοποίηση των δράσεων που έχουν προγραμματιστεί στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης και αποβλέπουν στη βελτίωση πρακτικών και στην επίλυση κοινών προβλημάτων της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας:

i) πρωτοστατεί και συμμετέχει σε συστηματικές και οργανωμένες πρωτοβουλίες τύπου «έρευνα δράσης» για την αντιμετώπιση ευρύτερης έκτασης προβλημάτων του σχολείου, όπως είναι η μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα, τα προβλήματα πειθαρχίας εντός και εκτός σχολικής τάξης, η σχολική βία και τα φαινόμενα ρατσισμού.

ii) λειτουργεί ως αποτελεσματικός συντονιστής συνεργαζόμενης ομάδας εκπαιδευτικών, που αποβλέπει στη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών.

ii) πρωτοστατεί για τη συμμετοχή της τάξης του και του σχολείου σε δίκτυα συνεργασίας με άλλα σχολεία.

iv) ανταλλάσσει με συναδέλφους επισκέψεις στις τάξεις τους και συζητούν θέματα βελτίωσης των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών τους.

γ) Στο κριτήριο της επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς και με φορείς του δημόσιου και με μη κερδοσκοπικούς του ιδιωτικού τομέα για θέματα που αφορούν άμεσα ή έμμεσα την εκπαίδευση, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

αα) Ελλιπής, εφόσον συνεργάζεται περιστασιακά και ελάχιστα με γονείς και φορείς.

ββ) Επαρκής, εφόσον επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις, προκειμένου να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ παράλληλα ενημερώνει τους γονείς για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και οριοθετεί, εγκαίρως, τον ρόλο τους.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον:

i) ενθαρρύνει την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο και διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή όλων των γονέων στις προγραμματισμένες συναντήσεις, κατά τις οποίες προσφέρει υψηλά επίπεδα ενημέρωσης και καθοδήγησης των γονέων στον ρόλο τους σε σχέση με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους.

ii) αξιοποιεί τοπικούς φορείς και πραγματοποιεί εκπαιδευτικές επισκέψεις, για τις οποίες προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές του, εμπλέκοντάς τους σε δραστηριότητες πριν από, κατά και μετά την επίσκεψη.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, οργανώνει και συντονίζει αποτελεσματικά την υλοποίηση δράσεων για το σχολείο, και όχι μόνο για την τάξη του, που φέρνουν το σχολείο σε συνεργασίες διάρκειας με άλλα σχολεία και φορείς, όπως είναι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα τοπικά, εθνικά και ευρωπαϊκά, τα οποία παρέχουν προστιθέμενη αξία στην πρακτική της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα εμπλέκει, όπου κρίνεται σκόπιμο και αναγκαίο, γονείς και φορείς, με επικουρικούς ρόλους, σε δράσεις της σχολικής μονάδας.

5. Στα κριτήρια της κατηγορίας V - Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 15

Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών που ασκούν ιδιαίτερα καθήκοντα (άρθρο 3, παρ. 12)

1. Στο κριτήριο της κατηγορίας I - Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εντάσσεται σε βαθμίδα περιγραφικής κλίμακας ποιοτικού χαρακτηρισμού ως εξής:

α) Ελλιπής, εφόσον ανταποκρίνεται ελάχιστα ή πλημμελώς στις τυπικές υπαλληλικές του υποχρεώσεις.

β) Επαρκής, εφόσον ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα προβλεπόμενα καθήκοντά του, επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του ή άλλους ειδικούς.

γγ) Πολύ καλός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, συμμετέχει ενεργά με προτάσεις και πρωτοβουλίες στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας και συμβάλλει έμπρακτα και με θετικό τρόπο στην υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων.

δδ) Εξαιρετικός, εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, μετέχει ενεργά και στηρίζει, με το έργο του, το συνολικό έργο της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας, μετέχοντας σε άμισθες επιτροπές που αναλαμβάνουν πρόσθετες δράσεις προς όφελός της.

2. Στα κριτήρια της κατηγορίας II - Επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων κατά τα οριζόμενα στην παράγραφο 5 του άρθρου 10.

Άρθρο 16

Υπολογισμός τελικής βαθμολογίας

1. Η τελική βαθμολογία και ο συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού που υπηρετεί σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 προκύπτει ως εξής:

Πολλαπλασιάζουμε τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας με το συντελεστή βαρύτητας αυτής, στη συνέχεια προσθέτουμε τα γινόμενα που προκύπτουν και έπειτα διαιρούμε το άθροισμα των γινομένων με τον αριθμό 5, που είναι το άθροισμα των συντελεστών βαρύτητας όλων των κατηγοριών. Με δεδομένο ότι τα κριτήρια μιας κατηγορίας είναι ισοδύναμης βαρύτητας, ως βαθμολογία κάθε κατηγορίας ορίζεται ο μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των κριτηρίων που την απαρτίζουν. Δηλαδή, η Τελική Βαθμολογία (ΤΒ) δίνεται από τον ακόλουθο αλγόριθμο:

$$ΤΒ = \frac{\text{Άθροισμα όλων των γινομένων } ΒΚτ_i \times ΣΚτ_i}{\text{Άθροισμα } ΣΚτ_i}$$

όπου ΒΚτ$_i$ η βαθμολογία της i-κατηγορίας και ΣΚτ$_i$ ο συντελεστής βαρύτητας αυτής.

2. Η τελική βαθμολογία κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού που δεν υπηρετεί στις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 υπολογίζεται με τον εξής μαθηματικό τύπο:

ΤΒ={ΣΚτ1Χ ΒΚτ1+ ΣΚτ2Χ ΒΚτ2+ ΣΚτ3ΧΒΚτ3 + ΣΚτ4ΧΒΚτ4 + ΣΚτ5ΧΒΚτ5}/5,

όπου ΤΒ: Η τελική βαθμολογία, ΒΚτ: Βαθμός κατηγορίας που προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας κάθε κριτηρίου της και ΣΚτ: Συντελεστής κατηγορίας κριτηρίων.

3. Η Τελική Βαθμολογία (ΤΒ) υπολογίζεται με χρήση υπολογιστή και εκφράζεται ως δεκαδικός αριθμός με προσέγγιση εκατοστού.

4. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας.

5. Οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α 226).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Άρθρο 17

Διαδικασία αξιολόγησης

1. Η διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης διενεργείται ως εξής:

α) Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου επιφέρει ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον οικείο χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησής του.

β) Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε (5) εργάσιμων ημερών από την ημερομηνία σύνταξή τους, στους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση νόμιμης απουσίας του αξιολογούμενου από την υπηρεσιακή μονάδα που υπηρετεί ή πραγματοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του υποχρεωτικού του ωραρίου η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στην κατοικία του ταχυδρομικά επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο μέσο. Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.

2. α) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αρχίζει με την κοινοποίηση σχετικής πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον αξιολογούμενο. Σε περίπτωση που η εκπαιδευτική αξιολόγηση κινείται κατόπιν έγγραφης αίτησης του αξιολογούμενου προς τον αξιολογητή, για προσωπικούς ή υπηρεσιακούς λόγους, ο τελευταίος οφείλει να απαντήσει εντός 15ημέρου ορίζοντας ενδεικτική ημερομηνία πραγματοποίησης της αξιολόγησης.

β) Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

αα) Προγραμματισμού και προετοιμασίας της παρακολούθησης διδασκαλιών. Στο στάδιο αυτό ο αξιολογητής παρέχει διευκρινίσεις στον αξιολογούμενο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης και ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ενημερώνει τον αξιολογητή για τα κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά δεδομένα της τάξης του. Στη συνέχεια ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος προγραμματίζουν την παρακολούθηση διδασκαλιών του αξιολογούμενου σε χρόνο που ορίζει ο αξιολογητής. Ο αξιολογητής μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις του αξιολογούμενου ως προς τα μαθήματα και τις τάξεις στα οποία επιθυμεί να γίνει η παρακολούθηση.

ββ) Παρακολούθησης δύο (2), τουλάχιστον, διδασκαλιών.

γγ) Μετα-αξιολογικής συζήτησης και αναστοχασμού. Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιείται προφορική συζήτηση μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, στην οποία παρέχεται και ανατροφοδότηση από τον αξιολογητή σχετικά με την παρακολούθηση των διδασκαλιών. Μέσα σε μία εβδομάδα από την πραγματοποίηση της συζήτησης, ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησής του και τον τυχόν συνοδευτικό ατομικό φάκελο που προβλέπεται στην παράγραφο 3.

3. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως "ελλιπής" σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης. Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο κριτήριο επαναλαμβάνεται σε εύλογο χρονικό διάστημα και όχι σε διάστημα μεγαλύτερο του έτους. Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης συνοδεύονται, προαιρετικά, από ατομικό φάκελο στον οποίο κάθε αξιολογούμενος μπορεί να περιλαμβάνει τα κάθε είδους δικαιολογητικά και παραστατικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του.

4. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση.

5. Αξιολογητής που αποβάλλει την κύρια ιδιότητά του το αργότερο δεκαπέντε (15) ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω διορισμού, μετάθεσης, απόσπασης, μετάταξης ή μετακίνησης σε άλλη υπηρεσία, δεν απαλλάσσεται από τις προβλεπόμενες στις παραγράφους 1 και 2 του παρόντος άρθρου υποχρεώσεις του.

6. Αξιολογητής που άσκησε τα καθήκοντα της θέσης ευθύνης των περιπτώσεων α-κγ της παρ. 1 του άρθρου 1 που κατέχει για τέσσερις (4), τουλάχιστον, συνεχόμενους μήνες, αλλά απομακρύνθηκε το αργότερο πέντε (5) ημέρες πριν από τη λήξη της αξιολογικής περιόδου, λόγω απαλλαγής από τα καθήκοντά του ή λόγω υποβιβασμού ή λύσης της υπαλληλικής του σχέσης, δεν

συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, εκτός από τις περιπτώσεις που η υπαλληλική σχέση λύθηκε λόγω παραίτησης, συμπλήρωσης του ορίου ηλικίας ή τριακονταπενταετίας. Στην περίπτωση του προηγούμενου εδαφίου οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται και υποβάλλονται, κατά προτεραιότητα, από αναπληρωτές αξιολογητές, οι οποίοι ορίζονται από τους άμεσους προϊσταμένους των αξιολογητών, υποχρεωτικά πριν από την παράδοση των καθηκόντων όσων απομακρύνονται.

7. Η διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις που προβλέπονται στις περιπτώσεις του άρθρου 1 διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η διοικητική αξιολόγηση των λοιπών εκπαιδευτικών διενεργείται μεταξύ 1ης Φεβρουαρίου και 15ης Μαΐου κάθε έτους.

8. Η διοικητική αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς των παραγράφων 10, 11 και 12 του άρθρου 3 διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία τουλάχιστον φορά ανά διετία και για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κάποια από τις θέσεις ευθύνης που προβλέπονται στις περιπτώσεις α) έως κγ) της παραγράφου 1 του άρθρου 1 διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία τουλάχιστον φορά ανά τριετία.

9. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται, με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος).

Άρθρο 18

Έλεγχος των τυπικών στοιχείων στις εκθέσεις αξιολόγησης

1. Τα αρμόδια τμήματα των διευθύνσεων διοικητικής και οικονομικής υποστήριξης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης και τα τμήματα διοικητικών και οικονομικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης είναι υπεύθυνα για την ορθή εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος και ιδιαίτερα για τον έλεγχο της τήρησης των οριζομένων από το παρόν ως προς τη συμπλήρωση τόσο από τον αξιολογούμενο όσο και από τον αξιολογητή των απαραιτήτων στοιχείων και εντύπων.

2. Σε περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνεται οποιαδήποτε παράλειψη ως προς τα απαραίτητα στοιχεία, η έκθεση αξιολόγησης επιστρέφεται από τον προϊστάμενο του οικείου τμήματος στον κατά περίπτωση υπεύθυνο για σχετική συμπλήρωση ή διόρθωση.

Άρθρο 19

Έντυπα Αξιολόγησης - Τρόπος σύνταξης και τήρησης των εκθέσεων αξιολόγησης

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται με εκθέσεις αξιολόγησης. Η έκθεση αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος του προσωπικού του μητρώου.

2. Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται σε τρία αντίτυπα, ένα για τον αξιολογούμενο, ένα για τον υπηρεσιακό του φάκελο και ένα για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (για εκπαιδευτικούς Π. Ε.) ή για τον διευθυντή διεύθυνσης εκπαίδευσης (για εκπαιδευτικούς Δ. Ε.).

3. Αντικατάσταση της έκθεσης αξιολόγησης που έχει υποβληθεί στην αρμόδια κατά την προηγούμενη παράγραφο υπηρεσία ή τροποποίησή της απαγορεύεται, παρά μόνο για τη διόρθωση τυχόν λεκτικών ή αριθμητικών σφαλμάτων.

Άρθρο 20

Δικαίωμα ένστασης, αρμόδια όργανα και έκταση ελέγχου

1. Κατά των εκθέσεων αξιολόγησης χωρεί ένσταση, την οποία ασκούν οι:

α) Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού, οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές εκπαίδευσης ενώπιον της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).

β) Οι διευθυντές σχολικών μονάδων και οι λοιποί εκπαιδευτικοί ενώπιον των Επιτροπών Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Ε.Α.Ε.Ε.), που εδρεύουν στη διεύθυνση εκπαίδευσης στην περιφέρεια της οποίας υπηρετούν οι ενιστάμενοι.

2. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και οι Ε.Α.Ε.Ε. εξετάζουν τις ενστάσεις κατά τον νόμο και την ουσία και δύνανται είτε να τις απορρίψουν είτε να τις κάνουν δεκτές, εν μέρει ή στο σύνολο, και να τροποποιήσουν τη βαθμολογία του ενιστάμενου.

3. Η ένσταση στρέφεται κατά της αξιολογικής έκθεσης του αξιολογητή και πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα στοιχεία και τα πραγματικά περιστατικά στα οποία ο αξιολογούμενος θεμελιώνει τους ισχυρισμούς του καθώς και τα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν την ανακρίβεια του περιεχομένου της έκθεσης.

4. Ένσταση κατά της έκθεσης που έχει συνταχθεί από σχολικό σύμβουλο κρίνεται από άλλο σχολικό σύμβουλο, ο οποίος ορίζεται προς το σκοπό αυτό από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης μετά από σχετική εισήγηση του οικείου προϊσταμένου ΕΠΚ. Σε περίπτωση κατά την οποία παρουσιάζεται αδυναμία οιασδήποτε μορφής να ορισθεί Σχολικός Σύμβουλος της ίδιας ειδικότητας, τότε ορίζεται Σχολικός Σύμβουλος συναφούς ειδικότητας ή τέλος σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ορίζεται ο Σχολικός Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

Άρθρο 21

Διαδικασία ένστασης

1. Η ένσταση του αξιολογούμενου ασκείται εντός αποκλειστικής προθεσμίας πέντε (5) εργάσιμων ημερών από τη γνωστοποίηση σ' αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης από τον αξιολογητή. Η άσκηση της ένστασης γίνεται με κατάθεση σχετικού εγγράφου στη γραμματεία του δευτεροβάθμιου οργάνου. Αντίγραφο ή φωτοτυπικό αντίτυπο της ενστάσεως παραδίδεται ή αποστέλλεται με τη φροντίδα της γραμματείας του δευτεροβάθμιου οργάνου στον αξιολογητή, ο οποίος συνέταξε την έκθεση αξιολόγησης κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.

2. Η ένσταση κατατίθεται στη γραμματεία του οργάνου, ενώπιον του οποίου ασκείται, και εφόσον αυτό δεν είναι δυνατόν, αποστέλλεται ταχυδρομικώς επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο τρόπο. Απλό αντίγραφο της ένστασης διαβιβάζεται με τη φροντίδα της γραμματείας στον αξιολογητή.

3. Το δευτεροβάθμιο όργανο αποφαίνεται επί των ενστάσεων εντός προθεσμίας τριάντα (30) ημερών από την κατάθεση της ένστασης στη γραμματεία του ή την κατ' άλλο τρόπο περιέλευσή της σ' αυτήν».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΙΔΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 22

Αξιολόγηση δόκιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών και εκπαιδευτικών των προτύπων πειραματικών σχολείων

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

2. Κατά τα λοιπά, για την αξιολόγηση των δοκίμων εκπαιδευτικών, εφαρμόζονται οι διατάξεις του παρόντος.

3. Οι διατάξεις του παρόντος εφαρμόζονται και για τους διευθυντές, τους υποδιευθυντές και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, ανεξαρτήτως των άρθρων 48 και 50 του νόμου 3966/2011 (Α 118), όπως ισχύουν.

Άρθρο 23

Αξιολόγηση των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

1. Τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) που προβλέπονται στην περίπτωση α΄ της παραγράφου 2 του άρθρου 35 του ν. 1566/1985 (Α΄ 167), στην παράγραφο 4 του άρθρου 3 του ν. 2817/2000 (Α΄ 78) καθώς και στα άρθρα 17 και 18 και στην παράγραφο 2 του άρθρου 19 του ν. 3699/2008 (Α' 199) αξιολογούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είτε κατέχοντας οργανικές θέσεις είτε ως αποσπασμένοι, αξιολογούνται από τους οικείους προϊσταμένους των ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

2. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα κριτήρια που προβλέπονται στις περιπτώσεις δ) και ε) της παραγράφου 10 του άρθρου 3 του παρόντος.

3. Τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. που υπηρετούν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αξιολογούνται με τα κριτήρια που προβλέπονται στην παράγραφο 12 του άρθρου 3 του παρόντος.

4. Κατά τα λοιπά, για την αξιολόγηση των μελών του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π. εφαρμόζονται οι διατάξεις του παρόντος.

Άρθρο 24

Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφιστάμενους

Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση της παρούσας παραγράφου είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις.

Άρθρο 25

Μεταβατική διάταξη

Κατά την πρώτη εφαρμογή του παρόντος:

Αξιολογούνται κατά προτεραιότητα οι εκπαιδευτικοί που κατά την 31η Μαΐου του 2014 συμπληρώνουν τον ελάχιστο χρόνο που απαιτείται για την προαγωγή από το βαθμό που κατέχουν στον επόμενο βαθμό σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 7 του άρθρου 7 του ν. 4024/2011.

Άρθρο 26

Έναρξη ισχύος

Η ισχύς του παρόντος αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του παρόντος.

Αθήνα, 1 Νοεμβρίου 2013

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΚΑΡΟΛΟΣ ΓΡ. ΠΑΠΟΥΛΙΑΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΑΡΒΑΝΙΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΜΗΤΣΟΤΑΚΗΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Π.Ε., Τόμος 3: Μεθοδολογία και εργαλεία διερεύνησης, , Ι.Ε.Π. – Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Αθήνα 2012, σελ. 7-11. http://aee.iep.edu.gr/primary_education

ΙΙ. ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ταυτότητα του σχολείου
Γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου Γενικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού Γενικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού

Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και του σχολείου
Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού Κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου

Α. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι	• Επάρκεια και καταλληλότητα σχολικών χώρων • Επάρκεια και καταλληλότητα εξοπλισμού και μέσων του σχολείου • Επάρκεια οικονομικών πόρων
	1.2 Στελέχωση του σχολείου	• Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) • Επάρκεια λοιπού προσωπικού

Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
2. Ηγεσία και Διοίκηση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής	• 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 • Διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού σχολικού προγράμματος
	2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων	• Ορθολογική διαχείριση οικονομικών πόρων • Αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού • Προσβασιμότητα και ασφάλεια των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου • Ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου
	2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού	• Αξιοποίηση της εμπειρίας και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών • Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους

3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών	• Σχεδιασμός /δόμηση της διδασκαλίας και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου • Καταλληλότητα και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων • Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές • Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή και ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της

		μάθησης
	3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών	• Ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή • Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης • Συστηματική παρακολούθηση της προόδου και ανατροφοδότηση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους • Αξιοποίηση δεδομένων αξιολόγησης για ανατροφοδότηση της διδασκαλίας
4. Κλίμα και Σχέσεις του Σχολείου	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών	• Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών • Ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών • Συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των ρυθμιστικών πρακτικών που διέπουν τη σχολική ζωή • Παροχή ευκαιριών για δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών

	4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς - κοινωνικούς φορείς	• 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
5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις	• 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
	5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	• 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 • Αξιοποίηση και βιωσιμότητα των αποτελεσμάτων των Σχεδίων Δράσης

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τομείς	**Δείκτες**	**Κριτήρια**
6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών	• Υψηλά επίπεδα φοίτησης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του σχολείου • Περιορισμένη διαρροή μαθητών
	6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών	• Εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών που ανταποκρίνονται στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών • Πρόοδος όλων των μαθητών σε σχέση με προηγούμενα επιτεύγματά τους • Μείωση της διαφοράς στις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς
	6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών	• Ανάπτυξη του δυναμικού κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, γένους, κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης ή άλλων ιδιαιτεροτήτων • Ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών • Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία
7. Αποτελέσματα του σχολείου	7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου	• Ανταπόκριση του σχολείου στις θεσμικές του υποχρεώσεις • Επίτευξη των ετήσιων στόχων του σχολείου

		• Αποτελεσματικότητα των Σχεδίων Δράσης • Ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητές συναδέλφισσες, Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στους Συλλόγους Διδασκόντων στα σχολεία μας, στους συνδικαλιστικούς μας φορείς, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία γίνονται συζητήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα, τους φορείς, τα κριτήρια και κυρίως τη σκοπιμότητα της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ο προβληματισμός σχετικά με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στην εκπαίδευση με οδήγησαν, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, να επιχειρήσω την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Άρτας σχετικά με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως φορέα διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το Π.Δ. 152/5-11-2013

Η έρευνα που διεξάγεται είναι **εμπιστευτική** και το ερωτηματολόγιο **ανώνυμο**. Το ερωτηματολόγιο, όπως και τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Είναι προφανές ότι η παρούσα έρευνα δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας **ουσιαστική** και **ειλικρινή** συνεργασία.

Επιλέξτε τη δήλωση/απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο. Αν αλλάξετε άποψη για μια απάντηση, απλά διαγράψτε την και σημειώστε την καινούρια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας!

Με συναδελφικούς χαιρετισμούς

Κάλλια Ευσταθία

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6979687488

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. **Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31και άνω ☐

2. **Εργάζεστε στην εκπαίδευση ως:**

Μόνιμος /η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐

3. **Πτυχία / σπουδές :** (δυνατότητα πολλαπλών επιλογών)

Διδακτορικό ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία ☐

Μεταπτυχιακό ☐ Εξομοίωση ☐

Παιδαγωγικό Τμήμα ☐ Διδασκαλείο ☐

4. **Έχετε εκτελέσει κατά το παρελθόν χρέη διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας**

(Εκτός προϊσταμένου μονοθέσιου)

Ναι ☐ Όχι ☐

Β' ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΕΝΙΚΑ

1. Θεωρείτε αναγκαία την αξιολόγηση στην εκπαίδευση;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αιτιολογήστε την άποψή σας

:.....

.....

.....

2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν αποτελεσματικά το έργο του εκπαιδευτικού;

Α. Εσωτερική αξιολόγηση

α. Συλλογική Εσωτερική αξιολόγηση ή αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

β. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (Ο διευθυντής του σχολείου, ο υποδιευθυντής)

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

Αιτιολογήστε την άποψή σας

:.....

.....

Β. Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς εκτός σχολικής μονάδας)

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

Αιτιολογήστε την άποψή σας

:.....

.....

Γ. Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

Αιτιολογήστε την άποψή σας

:.....

.....

Γ' ΜΕΡΟΣ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Στη συνέχεια, όπου αναφερόμαστε σε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εννοούμε συγκεκριμένα την αξιολόγησή του από τον διευθυντή της σχ. μονάδας. Σύμφωνα με το Π.Δ._152/2013 οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης που είναι τα εξής: α. τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις β. συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγηση της και γ. επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

1. Έχετε μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

2. Αν έχετε μελετήσει το Π.Δ. 152/2013 πόσο σαφές το βρήκατε;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

3. Ο διευθυντής σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 είναι υπεύθυνος για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Σε ποιο βαθμό θα επιθυμούσατε να συμμετέχει και στην εκπαιδευτική αξιολόγησή του;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

4. Ποιον θεωρείτε κατεξοχήν αρμόδιο για τη διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;

α. τον διευθυντή του σχολείου ☐

β. τον σύλλογο διδασκόντων ☐

γ. κάποια ανεξάρτητη αρχή ☐

δ. κάποιον άλλο (διευκρινίστε): .....

5. Πόσο δυνατόν είναι ο διευθυντής να αξιολογήσει με εγκυρότητα τον εκπαιδευτικό που: (Απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Α. «Ανταποκρίνεται επαρκώς στις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις και γενικώς λειτουργεί ως αξιόπιστο μέλος του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, προσέρχεται έγκαιρα, εφαρμόζει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτελεί τις εφημερίες επιμελώς, φροντίζει για την ασφάλεια των μαθητών, αναλαμβάνει καθήκοντα και εργασίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και συμμετέχει στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.»					
Β1. «Συμμετέχει ενεργά στον προγραμματισμό και στις διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.»					
Β2. «Ανταποκρίνεται άνετα στις σύνθετες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης και διασφαλίζει τον εύρυθμο, αποτελεσματικό και παιδαγωγικό τρόπο λειτουργίας της τάξης του και της σχολικής μονάδας.»					
Β3. «Συμμετέχει και συμβάλει στην υλοποίηση των εκδηλώσεων που οργανώνονται από την τάξη του και το σχολείο καθώς και στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων που προγραμματίστηκαν στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησής της.»					
Β4. «Επικοινωνεί και συνεργάζεται με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς.»					
Γ. «Επικοινωνεί και ανταλλάσσει πληροφορίες με τους γονείς στις προβλεπόμενες συναντήσεις προκειμένου να σχηματίσει πληρέστερη εικόνα για τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του, ενώ παράλληλα ενημερώνει τους γονείς για τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της τάξεις και οριοθετεί εγκαίρως το ρόλο τους.»					

6. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση από τον διευθυντή θα γίνεται αμερόληπτα;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

7. Ποιες προϋποθέσεις συμβάλλουν σε μια όσο το δυνατόν καλύτερη διοικητική αξιολόγηση από τον διευθυντή; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

α. Αξιοκρατική επιλογή στελεχών εκπαίδευσης ☐

β. Μοριοδοτημένη αξιολόγηση του διευθυντή από τον σύλλογο διδασκόντων ☐

γ. Εκπαίδευση των διευθυντών στον τομέα αξιολόγησης στην εκπαίδευση ☐

δ. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης να έχει μόνο διαγνωστικό χαρακτήρα και να μη συνδέεται με την προαγωγή ή τη μισθοδοσία, αλλά μόνο με επιμορφωτική ανατροφοδότηση ☐

ε. Άλλο (διευκρινίστε): .....

8.Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί τα παρακάτω: (Απαντήστε σε κάθε επιμέρους περίπτωση)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
α. Ανατροφοδότηση, για τη βελτίωση του παρεχόμενου, από τον εκπαιδευτικό, έργο					
β. Στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
γ. Στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας αναφορικά με το εκπαιδευτικό της έργο					
δ. Στη μισθολογική εξέλιξη					
ε. Στη βαθμολογική εξέλιξη					
στ. Στην αξιοκρατική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
ζ. Στην απομάκρυνση από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών που κρίνονται ελλιπείς					
η. Στον διοικητικό έλεγχο και τη "συμμόρφωση" των εκπαιδευτικών					
θ. Στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών					
ι. Στον ιδεολογικό και πολιτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και των σκοπών της					

9. Ποια <u>προσόντα</u> πρέπει να έχει ο διευθυντής <u>για να αξιολογεί</u> με τον καλύτερο δυνατό τρόπο;

(Ιεραρχήστε από το 1 έως το 5 με το ένα να δηλώνει το πλέον απαραίτητο προσόν)

α. Επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης ☐

β. Επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης ☐

γ. Γνώσεις εκπαιδευτικής νομοθεσίας ☐

δ. Δεξιότητες επικοινωνίας ☐

ε. Όραμα για το σχολείο που διευθύνει ☐

στ. Ανθρωπιστικές αξίες ☐

ζ. Συναισθηματική νοημοσύνη ☐

η. Παιδαγωγική κατάρτιση ☐

θ.Άλλο(διευκρινίστε):.....

10.Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής θα επηρεαστεί κατά τη διοικητική αξιολόγηση που θα κάνει στους εκπαιδευτικούς από τα παρακάτω:

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
α. Φύλο					
β. Ακαδημαϊκές σπουδές					
γ. Χρόνια υπηρεσίας					
δ. Διαπροσωπικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους συναδέλφους					
ε. Πολιτικές Πεποιθήσεις					
στ.Κοινωνικοοικονομικές συνθήκες					
ζ. Πολιτικές διαφορές με τους αξιολογούμενους					

η. Άλλο:.....

11. Η αξιολόγηση από τον διευθυντή θα επηρεάσει:

	θετικά	αρνητικά	ούτε θετικά ούτε αρνητικά
α. το οργανωτικό-διοικητικό κομμάτι του σχολείου			
β. την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου			
γ. διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – διευθυντή			
δ. διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών			
ε το σχολικό κλίμα			

στ.Άλλο(διευκρινίστε): .....

12. Η προκείμενη διοικητική σας αξιολόγηση ποια συναισθήματα σας δημιουργεί;

Κλίμακα; καθόλου μέτρια πάρα πολύ

1 2 3 4 5 6 7

α. Ικανοποίηση, γιατί θα ξεχωρίσουν οι πιο ικανοί	1 2 3 4 5 6 7
β. Ενδιαφέρον, γιατί οι επιμορφώσεις θα γίνονται με βάση τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5 6 7
γ. Αδιαφορία, η νέα συνθήκη δεν αλλάζει και τίποτε	1 2 3 4 5 6 7
δ. Ψυχολογική πίεση	1 2 3 4 5 6 7
ε. Ασφάλεια, επιτέλους υπάρχουν νομοθετημένα κριτήρια τα οποία περιγράφονται με σαφήνεια	1 2 3 4 5 6 7
στ. Καχυποψία για το κατά πόσο θα ισχύσουν τα επιστημονικά κριτήρια της αξιολόγησης	1 2 3 4 5 6 7
ζ. Φόβο για το εργασιακό σας μέλλον	1 2 3 4 5 6 7

η. Άλλο (διευκρινίστε):.....