

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Της φοιτήτριας Τσάνη Αθηνάς – Χριστίνας

ΘΕΜΑ

***«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου:
Η αποτίμηση του θεσμού της αξιολόγησης από τη σκοπιά των
εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»***

Επιβλέπων καθηγητής: Γκότοβος Αθανάσιος

**Ιωάννινα
2015**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1830 – 1982	
1.1. Η περίοδος 1830 – 1911	9
1.1.1. Η εμφάνιση του θεσμού του Επιθεωρητή και ο ρόλος των δημάρχων στην εποπτεία των εκπαιδευτικών.....	9
1.1.2. Η αρχή των αυθαιρεσιών των Επιθεωρητών	12
1.2. Η περίοδος 1911 – 1935	15
1.2.1. Η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από την οικονομική εξάρτηση και εποπτεία των δημάρχων.....	15
1.2.2. Η τοποθέτηση δημοδιδασκάλων σε θέσεις Επιθεωρητών.....	18
1.3. Η περίοδος 1935 – 1967	20
1.3.1. Οι δικτατορικές κυβερνήσεις των ετών 1935 και 1936.....	20
1.3.2. Το “Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία” και οι απολύσεις δασκάλων με το τέλος του εμφυλίου	23
1.3.3. Η αγανάκτηση για τις υποκειμενικές και άδικες κρίσεις των Επιθεωρητών.....	25
1.4. Η περίοδος 1967 – 1974	30
1.4.1. Η εποπτεία από τους Επιθεωρητές του δικτατορικού καθεστώτος.....	30
1.4.2. Η αξιολόγηση με βάση την ιδεολογία και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών.....	33
1.5. Η περίοδος 1974 – 1982	35
1.5.1. Τα αιτήματα για την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή.....	35
1.5.2. Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.....	40
1.6. Ανακεφαλαιωτικά.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1982 – 2014

2.1. Η περίοδος 1982 – 1990	46
2.1.1. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού.....	46
2.1.2. Οι πρώτες προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης	49
2.1.3. Οι πρώτες αντιδράσεις	51
2.2. Η περίοδος 1990 – 1997	54
2.2.1. Η αξιολόγηση από τους διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους	54
2.2.2. Αντιδράσεις και καταγγελίες για επιστροφή στο γραφειοκρατικό μοντέλο και τον επιθεωρητισμό	58
2.3. Η περίοδος 1997 – 2002	61
2.3.1. Το νομοθετικό πλαίσιο των ετών 1997 και 1998	61
2.3.2. Κριτική στους φορείς αξιολόγησης και ανάγκη για μια αποτελεσματική αξιολογική διαδικασία	64
2.4. Η περίοδος 2002 – 2010	67
2.4.1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.....	67
2.4.2. Αντιδράσεις και απόρριψη της νέας μορφής αξιολόγησης.....	70
2.5. Η περίοδος 2010 – 2014	73
2.5.1. Η ανάγκη για την ύπαρξη αξιολόγησης.....	73
2.5.2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ο θεσμός του Μέντορα	75
2.5.3. Η πρόσφατη νομοθετική προσπάθεια και τα επακόλουθά της	79
2.6. Ανακεφαλαιωτικά	82

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	86
------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας	87
3.2. Ο σκοπός και οι στόχοι του ερευνητικού προβλήματος	89
3.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα	89
3.4. Εκλογή μεθόδου και τεχνικών έρευνας	90

3.5. Δειγματοληψία.....	91
3.6. Δομή και ανάπτυξη ερωτηματολογίου	92
3.7. Διεξαγωγή της έρευνας	94
3.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

4.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος	96
4.2. Η αξιολόγηση πριν το 1982	98
4.3. Η απουσία της αξιολόγησης μετά το 1982	101
4.4. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους	105
4.5. Τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	108
4.6. Φορείς αξιολόγησης.....	113
4.7. Συχνότητα αξιολόγησης.....	122
4.8. Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης	123

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας.....	125
5.2. Διατύπωση προτάσεων	135

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	140
--------------------	-----

ΠΗΓΕΣ.....	147
------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	150
-----------------	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού βρίσκεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας. Η πολιτική ηγεσία από την πλευρά της προχωρά σε συνεχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με την ψήφιση Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων, που όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης, δεν εφαρμόζονται ποτέ.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως έννοια είναι γνωστή στο ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του. Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους δόθηκε μεγάλη σημασία στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τα πρώτα ζητήματα που τέθηκαν ήταν η ανάληψη της διοίκησης και εποπτείας της νεοελληνικής εκπαίδευσης από άτομα ικανά, κατάλληλα και έμπιστα της κυβέρνησης. Για το έργο αυτό θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο μακροβιότερος θεσμός στην ιστορία της νεότερης Ελλάδας, καθώς μέτρησε ενάμιση αιώνα λειτουργίας, από το 1830 έως την κατάργησή του το 1982.

Οι Επιθεωρητές, στα 150 χρόνια λειτουργίας του θεσμού, ήταν πτυχιούχοι καθηγητές και δάσκαλοι, όργανα της εκάστοτε κυβέρνησης. Συγκέντρωναν στο πρόσωπό τους μεγάλη δύναμη και πολλές αρμοδιότητες. Παρατηρούσαν τη διδακτική ικανότητα των δασκάλων και τους καθοδηγούσαν, παρακολουθούσαν το ήθος και τη συμπεριφορά τους, ενημερώνονταν για τις εσωσχολικές, αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητές τους, για τα πολιτικά τους φρονήματα και προέβαιναν σε τιμωρίες, ποινές, ακόμα και απολύσεις, όταν το έκριναν σκόπιμο. Όλα αυτά συνέβαιναν ύστερα από αιφνιδιαστικές επισκέψεις στα σχολεία και αφού συνέγραφαν τις περίφημες “Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας”, από τις οποίες εξαρτιόταν η επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή, που αποτέλεσε επί ενάμιση αιώνα το κύριο όργανο εποπτείας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καταργήθηκε το 1982 με την ψήφιση του Νόμου 1304. Με τον ίδιο νόμο εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για σειρά ετών. Οι Επιθεωρητές ασκούσαν αυστηρό έλεγχο στην επαγγελματική, αλλά και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να προκαλούν το φόβο, αλλά και τις αντιδράσεις του κλάδου με σκοπό την κατάργησή του.

Ο Σχολικός Σύμβουλος, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, δημιούργησε για το λόγο αυτό συναισθήματα ελπίδας και ανακούφισης στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεώρησαν πως είχαν βρει στο πρόσωπό του το σύμβουλο και καθοδηγητή που επιθυμούσαν. Η σύνδεση όμως του θεσμού με τη διαδικασία της αξιολόγησής τους, έφερε πάλι στις μνήμες τους τη διαδικασία όπως υλοποιούνταν κατά τα χρόνια του Επιθεωρητή.

Κάθε νέος Νόμος και Προεδρικό Διάταγμα που ψηφίζοταν και ψηφίζεται δημιουργεί τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστικών φορέων για την εφαρμογή τους, εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων, αλλά και καταγγελίες πολλών για επιστροφή στο γραφειοκρατικό μοντέλο και τον επιθεωρητισμό.

Τα παραπάνω γεγονότα έχουν ως αποτέλεσμα τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 1982 έως σήμερα, παρά την ψήφιση των σχετικών Νόμων και Προεδρικών Διαταγμάτων. Το φαινόμενο αυτό αποτέλεσε την αφετηρία της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η απουσία δηλαδή της αξιολόγησης, η σπουδαιότητά της ως εκπαιδευτικό και ερευνητικό πρόβλημα, αλλά και η προβληματική σχετικά με τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία, ήταν οι κύριοι λόγοι συγγραφής της συγκεκριμένης μελέτης.

Για τους λόγους αυτούς η παρούσα εργασία ξεκινάει με το πρώτο μέρος και τη θεωρητική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει την ιστορική επισκόπηση του θεσμού του Επιθεωρητή στα 150 χρόνια ύπαρξής του και του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου από τη θέσπισή του το 1982, έως σήμερα. Το δεύτερο μέρος αποτελεί η ερευνητική προσέγγιση, σκοπός της οποίας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το αν τάσσονται θετικά ή αρνητικά στην αξιολόγησή τους, σύμφωνα με το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013.

Πιο συγκεκριμένα η δομή της παρούσας εργασίας είναι η ακόλουθη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεσμό του Επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1830 έως το 1982, οπότε και καταργήθηκε. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε πέντε περιόδους.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1982 έως το 2014, χρονολογία συγγραφής της παρούσας εργασίας. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται επίσης σε πέντε περιόδους.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το τρίτο, το τέταρτο και το πέμπτο κεφάλαιο της μελέτης. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας και διαιρείται σε οχτώ υποκεφάλαια. Το τέταρτο αποτελεί η παρουσίαση και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Το κεφάλαιο περιέχει στατιστικούς πίνακες και ανάλυση αυτών, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους, όπως αυτή ορίζεται στο ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με στήριξαν και βοήθησαν στην προσπάθεια αυτή. Τον καθηγητή κύριο Αθανάσιο Γκότοβο, ο οποίος ανέλαβε την εποπτεία της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η βοήθεια που μου προσέφερε ήταν πολύτιμη, οι θεωρητικές και πρακτικές επισημάνσεις και συμβουλές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ήταν καθοριστικές και η γενικότερη συνεργασία μας αγαστή.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τους δύο συνεπιβλέποντες καθηγητές μου, τον κύριο Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου και τον κύριο Κωνσταντίνο Σιάκαρη για την ενθάρρυνση στην εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας και για τις γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας, Ιωαννίνων, Λάρισας και Άρτας που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και για το χρόνο και τον κόπο που κατέβαλαν για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης και τους διευθυντές των σχολείων που με δέχτηκαν και με διευκόλυναν στη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδερφό μου για την εμπύχωση, ενίσχυση και συμπαράσταση που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της υλοποίησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1830 – 1982

1.1. Η περίοδος 1830 – 1911

1.1.1. Η εμφάνιση του θεσμού του Επιθεωρητή και ο ρόλος των δημάρχων στην εποπτεία των εκπαιδευτικών

Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με το Διάταγμα 1394/8 Οκτωβρίου 1830, όταν διορίστηκε ο Ιωάννης Κοκκώνης ως «*Επιθεωρητής των κατά την Πελοπόννησο διδακτικών καταστημάτων*».¹ Ως φορέας επιθεώρησης συντόνιζε και καθοδηγούσε, παρατηρούσε την ικανότητα, αλλά και το ήθος των δασκάλων. Συγκεκριμένα, στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του περιλαμβάνονταν η αιφνιδιαστική επίσκεψη των σχολείων, η παρακολούθηση των διδασκαλιών, η ενημέρωση για το ήθος των δασκάλων και οι τιμωρίες και απολύσεις για όσους δεν πειθαρχούσαν.²

Το 1833 συγκροτήθηκε και οργανώθηκε ο διοικητικός φορέας για τα θέματα της εκπαίδευσης. Με το Νόμο «*Περί δημοτικών σχολείων*»³ του 1834 η διοίκηση και εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης ανατέθηκε στο Γραμματέα (Υπουργό) Παιδείας. Εκείνος ασκούσε τη διοίκηση και εποπτεία με πέντε επάλληλες αρχές, πολυμελή ή μονομελή όργανα.⁴

Η πρώτη αρχή ήταν οι δάσκαλοι α΄ τάξεως, οι οποίοι ορίζονταν έφοροι των σχολείων του νομού ή της επαρχίας. Επιθεωρούσαν κάθε εξάμηνο τα σχολεία της περιφέρειάς τους, συνέτασσαν έκθεση για τους δασκάλους και τους μαθητές και την υπέβαλαν στο Γενικό Επιθεωρητή των σχολείων όλης της χώρας.⁵

1. Κ. Γ. Γιαννόπουλος (2009) *Από το δάσκαλο στον επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914-1949)*, Ιωάννινα, σ. 39. (Διδακτορική Διατριβή)

2. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 4. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

3. Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 11/3-3-1834.

4. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας, σ. 57.

5. Σ. Ευαγγελόπουλος (1989) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανάς, τ.Α΄, σ. 101.

Η Επιτόπια Εφορευτική Επιτροπή αποτελούσε τη δεύτερη αρχή. Συγκροτιόταν σε κάθε Δήμο από το Δήμαρχο, ως πρόεδρο, έναν κληρικό και 2 – 4 μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου. Καθήκοντά της ήταν να εφορεύει και διευθύνει τα σχολεία, ενώ είχε το δικαίωμα να επιβάλει πειθαρχικές ποινές στους δασκάλους, με την υποχρέωση να αναφέρει τις ενέργειές της στην Επιθεωρητική Επιτροπή.⁶

Τρίτη αρχή ήταν η Επιθεωρητική Επιτροπή, η οποία συγκροτιόταν σε κάθε νομό από το Νομόρχη ως πρόεδρο, τον πρόεδρο του δικαστηρίου του νομού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστημίου ή Γυμνασίου και 2 – 4 κατοίκους. Σε κάθε επαρχία υπήρχε αντίστοιχη Επαρχιακή Επιτροπή από τον Έπαρχο ως πρόεδρο, τον Ειρηνοδίκη, έναν κληρικό, ένα δάσκαλο του Ελληνικού Σχολείου και 2 – 4 κατοίκους. Τα καθήκοντά τους ήταν η επιτήρηση των Επιτόπιων Εφορευτικών Επιτροπών, η επιθεώρηση ανά εξάμηνο των σχολείων και η επιβολή ποινών στους δασκάλους.⁷

Ως τέταρτη αρχή ο Νομόρχης και ο Έπαρχος επιθεωρούσαν κάθε εξάμηνο τα σχολεία και έκαναν τις σχετικές αναφορές στο Υπουργείο.⁸

Ο Γενικός Επιθεωρητής, ως πέμπτη και τελευταία αρχή, επιθεωρούσε κάθε χρόνο όλα τα σχολεία. Επίσης ανέκρινε, ασκούσε πειθαρχική εξουσία και επέβαλε πειθαρχικές ποινές στους δασκάλους και στις δασκάλες.⁹ Αξίζει να σημειωθεί πως ο Γενικός Επιθεωρητής ήταν ταυτόχρονα διευθυντής του Διδασκαλείου.

Το σύστημα επιθεώρησης των σχολείων που καθιερώθηκε το 1834 αποτελόταν από πολλά πρόσωπα. Απέναντι στις πέντε επάλληλες αρχές που είχαν το δικαίωμα να ασκούν έλεγχο και να επιβάλουν ποινές στο δάσκαλο, εκείνος έπρεπε να είναι ευάρεστος. Όλες οι αρχές από το Υπουργείο, το δήμαρχο, το νομόρχη, τον έπαρχο και τον εφημέριο, μέχρι τους πολίτες και το Γενικό Επιθεωρητή, είχαν το δικαίωμα να τιμωρούν, να μεταθέτουν και να απολύουν το δάσκαλο,¹⁰ χωρίς να έχει το δικαίωμα απολογίας.

Στον Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής του Ιωάννη Κοκκώνη το 1842 δίνονταν οδηγίες για τη δημόσια συμπεριφορά που όφειλε να υιοθετήσει ο δάσκαλος και με βάση την

6. Ο.π., σσ. 101-102.

7. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σ. 211.

8. Ο.π., σ. 211.

9. Α. Συμεωνίδου (2011) Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, σ. 106.

10. Χ. Λέφας (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, σ. 275.

οποία μπορούσαν να τον ελέγχουν οι πέντε επάλληλες αρχές. Σύμφωνα με αυτόν έπρεπε να αποφεύγει τις διενέξεις, τα σκάνδαλα και να είναι προσεχτικός στον ιδιωτικό του βίο. Ακόμα ήταν υποχρεωμένος να συμπεριφέρεται φιλικά προς όλους και να περιορίζεται αυστηρά στα διδασκαλικά του καθήκοντα.¹¹ Επιπλέον έπρεπε να αποφεύγει τις απρεπείς συναναστροφές, ενώ οι δημόσιες έξοδοί του να ήταν συγκεκριμένες και περιορισμένες.¹²

Αναφορικά με τις δημόσιες εξόδους και τις κοινωνικές υποχρεώσεις είχαν διατυπωθεί συγκεκριμένες απόψεις και αρχές, τις οποίες όφειλε να ακολουθεί ο δάσκαλος. Σε συμπόσια και σε γάμους η συμπεριφορά του έπρεπε να ήταν τυπική, ενώ η όλη παρουσία του διακριτική. Όφειλε να θυμόταν πάντα τη διδασκαλική του ιδιότητα, καθώς ως δημόσιο πρόσωπο γνωστό σε όλους, έπρεπε να εμπνέει το σεβασμό. Ο τρόπος ομιλίας του έπρεπε να ήταν σεμνός. Από την άλλη πλευρά, δεν έπρεπε βέβαια να παραμένει σκυθρωπός ή σοβαρός κατά τη διάρκεια μιας εύθυμης περίπτωσης. Η κοινωνικότητα και η συνδιάλεξη με όλους τους παρευρισκόμενους ήταν χαρακτηριστικά που όφειλε να ακολουθεί. Στο τέλος κάθε δημόσιας εξόδου όφειλε να αποσυρθεί νωρίς προκειμένου να βρίσκεται την επόμενη μέρα στο σχολείο του.¹³

Στις επιθεωρητικές επιτροπές παρατηρείται μια έντονη ανάμιξη ετερογενών στοιχείων, αποτελώντας ανάμιξη πολιτικής και δικαστικής εξουσίας.¹⁴ Με το πέρασμα του χρόνου όμως, το σύστημα της διοίκησης και εποπτείας των σχολείων, καθώς και το έργο των επιτροπών εξασθένησε, έχοντας ως αποτέλεσμα την ανάληψη όλων των εξουσιών από το δήμαρχο.

Παρατηρήθηκε δηλαδή αύξηση των εξουσιών του δημάρχου, η οποία ενισχύθηκε από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι εισέπρατταν τους μισθούς τους από τους δήμους. Έτσι ξεκίνησε σταδιακά ο δάσκαλος να γίνεται έρμαιο στα χέρια των δημάρχων.

Ακόμα, ο Υπουργός Παιδείας Χρήστος Χρηστόπουλος, στην εγκύκλιο του 2388 του Μαΐου 1856 αναφέρει: *«Διαπίστωσα πως οι επιθεωρήσεις, που είχαν συσταθεί με τον ιδρυτικό νόμο του 1834, σε μερικές κοινότητες δεν υπήρχαν καν, σ' άλλες, πάλι, λειτουργούσαν ελλιπείς. Και το σημαντικότερο πως δεν είχαν επισκεφτεί καν καθόλου*

11. Α. Δημαράς (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: Ερμής, τ.Α', σ. 102.

12. Γ. Πυργιωτάκης (1981) *Προβλήματα στην ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878)*, Αθήνα: Εκδόσεις Χριστινάκη, σ. 120.

13. Μ. Αμαριώτου (1937) *Ιωάννης Π. Κοκκώνης: Ο πρώτος μας παιδαγωγός*, Αθήνα: Έκδοση Αλεξ. Ι. Κοκκώνη, σ. 116.

14. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 231.

τα σχολεία της περιοχής τους».¹⁵ Ο νόμος του 1834 έπρεπε λοιπόν να τροποποιηθεί το συντομότερο.

Στο διάστημα 1877 – 1889 κατατέθηκαν στη Βουλή τέσσερα νομοσχέδια που αφορούσαν την εποπτεία και διοίκηση στην εκπαίδευση, κάνοντας αναφορά στο θεσμό του Επιθεωρητή ως βασικού λειτουργού της εκπαίδευσης και εποπτείας. Το 1877 με τα νομοσχέδια του τότε Υπουργού Γ. Μίληση. Το 1880 στα νομοσχέδια του Α. Αυγερινού. Τα νομοσχέδια του 1887 με Υπουργό τον Π. Μανέτα και τέλος εκείνα του 1889, τα οποία κατέθεσε στη Βουλή ο Υπουργός Γ. Θεοτόκης. Τα παραπάνω νομοσχέδια, που προέβλεπαν αλλαγές προς βελτίωση της κατάστασης, δεν ψηφίστηκαν.

1.1.2. Η αρχή των αυθαιρεσιών των Επιθεωρητών

Έτσι, καθώς το σύστημα εξακολουθούσε να λειτουργεί με το νόμο του 1834, οι δημοδιδάσκαλοι ήταν ανήμποροι να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους μπροστά στην εκμετάλλευση που υφίστανται από τους δημάρχους.¹⁶ Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει με την ψήφιση του Νόμου ΒΤΜΘ΄ του 1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως».¹⁷

Ο νόμος ΒΤΜΘ΄ θεωρητικά εισήγαγε την αποκέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, ικανοποιώντας το αίτημα των δημοδιδασκάλων¹⁸ για απαλλαγή της εκπαίδευσης από το συγκεντρωτικό της χαρακτήρα, με τον παρακάτω τρόπο.

Στην πρωτεύουσα κάθε νομού ιδρύθηκε πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ε.Σ.Δ.Ε.), που αποτελούνταν από τον αρχιεπίσκοπο, ως πρόεδρο, το γυμνασιάρχη, έναν επιστήμονα, έναν κτηματία ή έμπορο και το Νομαρχιακό Επιθεωρητή. Το έργο του Ε.Σ.Δ.Ε. διακρινόταν σε προτάσεις και αποφάσεις. Ο Νόμος έδινε τη δυνατότητα στον Υπουργό να μην εκτελεί τις

15. Σ. Δερβίσης (1984) *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, σ. 48.

16. Χ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη (2008) *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικο-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος, σ. 30. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24575#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

17. Νόμος ΒΤΜΘ΄ «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 37/5-10-1895.

18. Γ. Ιορδανίδης (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*, σ. 2. (Διαθέσιμο online: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

προτάσεις του Ε.Σ.Δ.Ε. Οι αποφάσεις του Εποπτικού Συμβουλίου ήταν υποχρεωτικές για εκείνον, εκτός από τις περιπτώσεις της παύσης και μετάθεσης.¹⁹

Στις θέσεις των Επιθεωρητών διορίζονταν διδάκτορες της φιλοσοφίας με παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό, διευθυντές Διδασκαλείων, φιλόλογοι καθηγητές με προϋπηρεσία σε γυμνάσια, καθώς και δάσκαλοι με προϋπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών, έπειτα από διαγωνισμό.²⁰ Ως όριο ηλικίας διορισμού των Επιθεωρητών καθορίστηκε το 55^ο έτος, ενώ απαγορεύτηκε η μετάθεση ή απόλυσή του, παρά μόνο έπειτα από δικαιολογημένη πρόταση του Εποπτικού Συμβουλίου.²¹

Ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής είχε διοικητικά, εποπτικά και καθοδηγητικά καθήκοντα. Συγκεκριμένα, επιθεωρούσε κάθε εξάμηνο το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων και τα δημοτικά σχολεία της περιοχής ευθύνης του και υπέβαλε σχετική έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας των δασκάλων στο εποπτικό συμβούλιο.²² Η ευθύνη για την ανέγερση διδακτηρίων, η οργάνωση συνεδρίων στις θερινές διακοπές και η περιορισμένη πειθαρχική εξουσία, συμπεριλαμβάνονταν στα καθήκοντά του.²³ Επιπλέον, ο νόμος όριζε ότι ο Επιθεωρητής έπρεπε να ήταν ο εισηγητής όλων των υποθέσεων του εποπτικού συμβουλίου,²⁴ γεγονός που του έδινε όλη την εξουσία της δημοτικής εκπαίδευσης στα χέρια του. Άρχισαν έτσι και συμπεριφέρονταν ανεξέλεγκτα και όπως ήθελαν, προβαίνοντας πολλές φορές σε αυθαιρεσίες.

Ο ίδιος νόμος προέβλεπε για τους μεγαλύτερους νομούς και θέσεις Επιθεωρητών β' τάξης, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ως βοηθοί των Νομαρχιακών Επιθεωρητών. Η επιλογή τους γινόταν έπειτα από μια δοκιμασία ενώπιον της αρμόζουσας επιτροπής. Ως προϋπόθεση οριζόταν να είναι πρωτοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι και να έχουν διδάξει μία δεκαετία σε σχολεία.²⁵

Ο Νόμος ΒΤΜΘ' στην αρχή θεωρήθηκε ιδανικός και πρωτοποριακός για την εισαγωγή της αποκέντρωσης, κύριο αίτημα των δασκάλων. Μεγάλη καινοτομία αποτέλεσε η τοποθέτηση στις θέσεις των Επιθεωρητών για πρώτη φορά

19. Σ. Ευαγγελόπουλος (1989) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ.Α', σ. 105.

20. Ο.π., σ. 105.

21. Α. Καραφύλλης (χ.χ.) *Επιθεωρητής και αξιολόγηση εκπαιδευτικών*, σ. 17. (Διαθέσιμο online: <https://static.eudoxus.gr/books/03/chapter-11703.pdf>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

22. Ο.π., σ. 17.

23. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας, σσ. 59-60.

24. Νόμος ΒΤΜΘ' «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδευσεως», ΦΕΚ αριθ. 37/5-10-1895, αρθ. 40, σ. 173.

25. Κ. Γ. Γιαννόπουλος (2009) *Από το δάσκαλο στον επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914-1949)*, Ιωάννινα, σσ. 80-81. (Διαδακτορική Διατριβή)

δημοδιδασκάλων, δικαιώνοντας έτσι τον κλάδο των δασκάλων που ζητούσε στις θέσεις των Επιθεωρητών στοιχειώδους εκπαίδευσης να τοποθετούνται όσοι προέρχονταν από το δικό τους κλάδο και όχι από εκείνο των φιλολόγων.

Τα Εποπτικά Συμβούλια όμως αποτελούνταν από ξένα μέλη προς την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα όλη η εξουσία να συγκεντρώνεται στα χέρια του Επιθεωρητή, χωρίς να ελέγχονται οι πράξεις του από άλλη ανώτερη αρχή. Παρακάμφτηκαν με αυτόν τον τρόπο τα συλλογικά εποπτικά όργανα. Μέσα στην με αριθ. 13869/25.9.1896 εγκύκλιο του εισηγητή του ν. ΒΤΜΘ΄ Υπουργού Παιδείας Δ. Πετρίδη, φαίνεται η κατάχρηση της εξουσίας από τους Επιθεωρητές, στην οποία αναφέρονται σοβαρές περιπτώσεις της κατάχρησης αυτής και γίνονται σοβαρές συστάσεις στους Επιθεωρητές.²⁶

Το 1899 και ο Υπουργός Παιδείας Μομφεράτος επανήλθε στο ζήτημα των Επιθεωρητών, κάνοντας κριτική στη δράση τους, καθώς όπως αναφέρει δε δίδαξαν και συμβούλευσαν τους δασκάλους, αλλά αντίθετα έκαναν χρήση των ποινών, τιμώντας τους και προβαίνοντας πολλές φορές ακόμα και σε απολύσεις. Ακόμα ο Χ. Παπαμάρκου αποκαλεί τους Επιθεωρητές «*τυράννους των διδασκάλων, δεσπότες των Δημοτικών Αρχών, αυτοκράτορας του Εποπτικού Συμβουλίου, Υπουργούς Παιδείας*».²⁷

Στις εκθέσεις που συνέτασσαν οι Επιθεωρητές για την υπηρεσιακή απόδοση των δασκάλων λάμβαναν υπόψη τους και την ιδιωτική τους ζωή. Πιο σοβαρά όμως ήταν τα ζητήματα που προέκυπταν με τις απολύσεις και μεταθέσεις, γιατί ο δάσκαλος που είχε κριθεί ακατάλληλος μπορούσε να κάνει χρήση πολιτικών μέσων και να μην απολυθεί.²⁸ Κομματικές παρεμβάσεις παρατηρούνταν ακόμα και στο παιδαγωγικό έργο. Αυτές σε συνδυασμό με τις συκοφαντίες κατά των δασκάλων, τις παρανοήσεις, τα ψεύδη, τις προκαταλήψεις, τη θρησκοληψία, τα πάθη, τα μίσση και τα κουτσομπολιά των τοπικών κοινωνιών, ακύρωναν κάθε παιδαγωγική προσπάθεια των δασκάλων, καθώς, κατάλληλα αξιοποιημένα, τοποθετούνταν στις εκθέσεις των Επιθεωρητών.²⁹

26. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης (1990) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, σ. 251.

27. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σσ. 219-220.

28. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης (1990) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, σ. 252.

29. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 8. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

Ο Νόμος ΒΤΜΘ΄ του 1895 από τους συγχρόνους του χαρακτηρίστηκε σωτήριος νόμος, ενώ από τους μεταγενέστερους θεωρήθηκε πως προκάλεσε την αγανάκτηση των δημοδιδασκάλων, λόγω της αυθαιρεσίας των Επιθεωρητών και της κακής συνθέσεως των Συμβουλίων.³⁰

Τον Μάιο του 1899 κατατέθηκαν στη Βουλή τα νομοσχέδια «Περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», με εισηγητή τον Υπουργό Παιδείας Α. Ευταξία. Στα νομοσχέδια αυτά προτεινόταν ο θεσμός των Ανωτέρων Επιθεωρητών για την εποπτεία και τον έλεγχο των νομαρχιακών Επιθεωρητών, η υποχρέωση να προέρχονται οι Επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης από τους λειτουργούς της και η συγκρότηση Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου.³¹

Τα νομοσχέδια του 1899 δεν ψηφίστηκαν, καθώς όπως ανέφερε ο Α. Ευταξίας, προκάλεσαν μεγάλη αντίδραση στη Βουλή. Το γεγονός αυτό οφειλόταν στη βαθιά κρίση που βρισκόταν η ελληνική κοινωνία την εποχή αυτή.³²

1.2. Η περίοδος 1911 – 1935

1.2.1. Η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από την οικονομική εξάρτηση και εποπτεία των δημάρχων

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στα Εποπτικά Συμβούλια Δημοτικής Εκπαίδευσης και τους Επιθεωρητές έλαβαν τέλος με τη ψήφιση του Νόμου ΓΩΚΗ΄ «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως»³³ το 1911.

Με το νόμο αυτό θεσμοθετήθηκε πενταμελές Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης, για να περιοριστεί η αυθαιρεσία των Επιθεωρητών. Με τον ίδιο νόμο άλλαξε και η σύνθεση των τοπικών εποπτικών συμβουλίων. Πλέον

30. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σ. 220.

31. Σ. Ευαγγελόπουλος (1989) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανάς, τ. Α΄, σ. 107.

32. Α. Φραγκουδάκη (1977) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος, σ. 26.

33. Νόμος ΓΩΚΗ΄ «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 185/18-7-1911.

ορίζονταν ως μέλη ο πρόεδρος των Πρωτοδικών, ο Γυμνασιάρχης και ο Επιθεωρητής.³⁴

Το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο, με έδρα την Αθήνα, είχε πειθαρχικές, διοικητικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες για παιδαγωγικά ζητήματα. Εκδίκασε δευτεροβάθμια τις ενστάσεις των δασκάλων για θέματα απολύσεων, μεταθέσεων και ποινών και είχε τη δυνατότητα να μεταθέτει, να προάγει και να τιμωρεί τους Επιθεωρητές των τοπικών εποπτικών συμβουλίων.³⁵

Το 1914 ψηφίστηκε ο Νόμος «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδύσεως»,³⁶ που κατήργησε τον ΓΩΚΗ'. Την ευθύνη για την εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης αναλάμβανε ο Υπουργός, ο οποίος την ασκούσε μέσω του Κεντρικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, των Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων, των Επιθεωρητών και των διευθυντών των σχολείων.

Το ανώτερο όργανο ήταν το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, που απαρτιζόταν από 12 μέλη, με επιστημονικό, διοικητικό και γνωμοδοτικό έργο. Στις αρμοδιότητές του ήταν η επιλογή και ο διορισμός ή η μετάθεση των Επιθεωρητών, ενώ ασκούσε εποπτεία στα διδασκαλεία και τους Επιθεωρητές.

Τα Περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια ήταν αρμόδια αποκλειστικά για τη δημοτική εκπαίδευση. Σε καθεμία από τις 66 περιφέρειες που είχε διαιρεθεί η δημοτική εκπαίδευση λειτουργούσε ένα εποπτικό συμβούλιο, αποτελούμενο από το γυμνασιάρχη, ως πρόεδρο, τον πρωτοδίκη και τον Επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων. Οι δάσκαλοι με το νόμο αυτόν διορίζονταν από το εποπτικό συμβούλιο και όχι από το δημοτικό. Με τη συγκεκριμένη θέσπιση ο δάσκαλος δεν είχε καμία εξάρτηση από το δήμο.

Σύμφωνα με το νόμο την άμεση επίβλεψη των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας είχε ο Επιθεωρητής. Καταργήθηκαν οι Επιθεωρητές α' και β' τάξης και διορίστηκε ένας Επιθεωρητής σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Επιθεωρούσε τα σχολεία της περιφέρειάς του δύο φορές το χρόνο και υπέβαλλε έκθεση στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το Υπουργείο. Προνοούσε για την επιμόρφωση των

34. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας, σ. 60.

35. *Ο.π.*, σ. 60.

36. Νόμος 240 «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 97/16-4-1914.

δασκάλων, συγκαλώντας συνέδρια κάθε χρόνο. Είχε και πειθαρχική εξουσία, καθώς μπορούσε να επιβάλει ποινές στους δασκάλους.³⁷

Οι διευθυντές ενημέρωναν τους Επιθεωρητές για τις ελλείψεις του σχολείου και τυχόν αμέλειες των διδασκόντων, φρόντιζαν για τη σωστή τάξη των βιβλίων και εκπροσωπούσαν το σχολείο σε κάθε περίπτωση.

Η εποπτεία των σχολείων με βάση το νόμο αυτόν διευκολύνθηκε, καθώς ένα εποπτικό συμβούλιο και ένας Επιθεωρητής τοποθετήθηκαν σε μία εκπαιδευτική περιφέρεια. Με τον τρόπο αυτόν λιγότερα σχολεία αντιστοιχούσαν στον Επιθεωρητή και το εποπτικό συμβούλιο, γεγονός που έδινε μεγαλύτερη ευχέρεια στην παρακολούθηση και τη μέριμνα των σχολείων, τόσο από τον Επιθεωρητή, όσο και από τα εποπτικά συμβούλια.³⁸

Οι δάσκαλοι με το συγκεκριμένο νόμο απαλλάχτηκαν από την εξουσία των δημάρχων. Πλέον δεν είχαν καμία εξάρτηση από αυτούς, καθώς διορίζονταν από το εποπτικό συμβούλιο.

Όσον αφορά όμως τη σύνταξη των ατομικών υπηρεσιακών εκθέσεων των Επιθεωρητών, υπήρχαν ασάφειες και δυσκολίες. Ο καθένας χρησιμοποιούσε δικά του προσωπικά κριτήρια. Με το Βασιλικό Διάταγμα της 16ης Απριλίου του 1915,³⁹ ορίστηκαν με λεπτομέρεια τα σημεία τα οποία όφειλε να ακολουθεί ο κάθε Επιθεωρητής κατά τη διαδικασία της σύνταξης της έκθεσης αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτά ο Επιθεωρητής έπρεπε να αποφεύγει τις αοριστίες και να παρουσιάζει με σαφήνεια τη σωματική και πνευματική κατάσταση του δασκάλου, την επιμέλειά του, την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα, τη συμπεριφορά του στο χώρο του σχολείου, τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία και πληροφορίες για τον ιδιωτικό του βίο. Η υπηρεσιακή εξέλιξη και η επαγγελματική σταδιοδρομία κάθε εκπαιδευτικού εξαρτιόταν από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών.⁴⁰

37. Χ. Λέφας (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, σ. 306.

38. Χ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη (2008) *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικο-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος, σ. 64. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24575#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

39. Βασιλικό Διάταγμα «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 168/5-5-1915.

40. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 10. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

Σε αυτές τις συνθήκες, ο Νόμος 826/1917⁴¹ επιχείρησε να φέρει σε επαφή Επιθεωρητές και δασκάλους, με την καθιέρωση του θεσμού των Ανώτερων Εποπτών δημοτικής εκπαίδευσης. Το άρθρο προέβλεπε την ίδρυση δύο νέων διοικητικών θέσεων Ανώτερων Εποπτών, οι οποίοι ήταν ισόβαθμοι με τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Στα καθήκοντά τους συμπεριλαμβάνονταν η επιστημονική εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης, η προπαρασκευή του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και η καθοδήγησή του.⁴² Ο νόμος αυτός ουσιαστικά ανέθεσε την εποπτεία ολόκληρης της δημοτικής εκπαίδευσης στους Επόπτες, οι οποίοι παρακολουθούσαν όλα τα προβλήματά της, με στόχο τη βελτίωσή της. Στις θέσεις αυτές διορίστηκαν ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, και τη γραμματεία του υπουργείου Παιδείας ανέλαβε ο Δημήτρης Γληνός.⁴³ Ο θεσμός των Ανώτερων Εποπτών καταργήθηκε το 1925.

1.2.2. Η τοποθέτηση δημοδιδασκάλων σε θέσεις Επιθεωρητών

Το 1922 ο Νόμος «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων»,⁴⁴ επέφερε σημαντική αλλαγή στον τρόπο επιλογής των Επιθεωρητών. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες αυξήθηκαν σε 90 και σε καθεμία διορίστηκε ένας Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων.

Οι Επιθεωρητές αυτοί ήταν πτυχιούχοι φιλοσοφικής σχολής ή σχολής μαθηματικών και φυσικών επιστημών, πτυχιούχοι φιλοσοφικής σχολής ή σχολής μαθηματικών και φυσικών επιστημών με πτυχίο δημοδιδασκάλου, πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι με υπηρεσία στο δημόσιο και τα δημοτικά σχολεία και όσοι είχαν διατελέσει Επιθεωρητές. Παρατηρείται έτσι πως ευνοήθηκε ο κλάδος των δασκάλων, καθώς τα τρία από τα πέντε κριτήρια επιλογής Επιθεωρητών ήταν η κατοχή πτυχίου δημοδιδασκάλου.

41. Νόμος 826 «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού Διατάγματος της 29 Ιουνίου 1917 «περί συμπληρώσεως κλπ. του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσσεως», ΦΕΚ αριθ. 188/5-9-1917.

42. Σ. Μπουζάκης (2001) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998): Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 66.

43. Α. Φραγκουδάκη (1977) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος, σ. 37.

44. Νόμος 2857 «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 133/1-8-1922.

Επίσης, οι Επιθεωρητές έπρεπε να είχαν παρακολουθήσει διετή κύκλο παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόκειται δηλαδή για διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων, που θεσμοθετήθηκε με το συγκεκριμένο νόμο. Ο νόμος 2857/1922 αναβάθμισε το θεσμό των Επιθεωρητών με τη διετή μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και έδωσε τη δυνατότητα στις θέσεις αυτές να διορίζονται και δάσκαλοι και όχι μόνο καθηγητές, όπως συνέβαινε μέχρι τότε.

Την ίδια χρονιά οι εκπαιδευτικοί οργανώθηκαν συνδικαλιστικά και ιδρύθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), που έπαιξε σημαντικό ρόλο στις σχέσεις δασκάλων και Επιθεωρητών.

Με το Νόμο 4178/1929⁴⁵ έγιναν ρυθμίσεις στο θεσμό των Επιθεωρητών, κυρίως σε θέματα διορισμών, μεταθέσεων και προαγωγών. Με το Νόμο 4653/1930⁴⁶ συστάθηκαν τα Περιφερειακά Εποπτικά Συμβούλια Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Π.Ε.Σ.Σ.Ε.) και το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.), με διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες. Η παραπάνω σύσταση μπορεί να θεωρηθεί τομή, αφού μεταβιβάστηκαν αρμοδιότητες από τον Υπουργό Παιδείας σε συλλογικά όργανα.⁴⁷

Ήδη από το 1928 η Κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου ήθελε να καταστείλει τη διάδοση αριστερών ιδεών και έτσι το 1929 με το Νόμο 4229⁴⁸ ψήφισε το “Ιδιώνυμο” για την ποινικοποίηση των πολιτικών φρονημάτων. Το “Ιδιώνυμο” για τους εκπαιδευτικούς περιείχε ιδιαίτερες διατάξεις. Σύμφωνα με αυτό οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός εξέφραζε, αλλά και να σκεφτόταν ακόμα με βάση την αριστερή ιδεολογία μπορούσε να τιμωρηθεί με απόλυση.⁴⁹

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Νόμου *«Εκπαιδευτικοί λειτουργοί, καίτοι μη υποπέσοντες εις αξιόποινον πράξιν του παρόντος νόμου, προπαγαδίζοντες εν τούτοις κομμουνιστικάς αρχάς, ή προσβάλλοντες την ιδέαν της πατρίδος ή τα εθνικά*

45. Νόμος 4178 «Περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου ε.ε. Ν. Διατάγματος «περί των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης και των βοηθών αυτών»», ΦΕΚ αριθ. 211/28-6-1929.

46. Νόμος 4653 «Περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 169/16-5-1930.

47. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 12. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

48. Νόμος 4229 «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», ΦΕΚ αριθ. 245/25-7-1929.

49. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 12. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

*σύμβολα, απολύονται οριστικώς της υπηρεσίας μετ' απόφασιν του οικείου Συμβουλίου».*⁵⁰

Με βάση αυτό το άρθρο, δεν αναλάμβαναν τα ποινικά δικαστήρια την τιμωρία των δασκάλων. Οι ποινές τους καθορίζονταν από το Εποπτικό Συμβούλιο. Μια οποιαδήποτε καταγγελία ενός πολίτη της τοπικής κοινωνίας για τα αριστερά φρονήματα ενός δασκάλου, ήταν αρκετή για να απολυθεί. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι ήταν οι εύκολοι στόχοι των πολιτικών επιδιώξεων, ενώ ο Επιθεωρητής, στον οποίον κατέληγαν όλες οι καταγγελίες, αποκτούσε καθοριστικό ρόλο στην υπαλληλική και ιδιωτική ζωή του δασκάλου.⁵¹

Ο Υπουργός Παιδείας, Γ. Παπανδρέου, σε ομιλία του στο Συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 συμβούλευε τους Επιθεωρητές προς ποια κατεύθυνση έπρεπε να κινηθούν σχετικά με τις περιπτώσεις δασκάλων οι οποίοι εκδήλωναν το κομμουνιστικό τους φρόνημα, αναφέροντας πως *«εις μίαν δημοκρατίαν οι πολίται έχουν ελευθερία φρονημάτων..., αλλά δια τους διδασκάλους δεν είναι απαραίτητος η έμπρακτος εκδήλωσις δια να είναι υπεύθυνοι. Αρκεί και το φρόνημα».*⁵²

Έτσι λοιπόν οι δάσκαλοι έπρεπε να συμμορφώνονται με τις επιταγές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και να είναι αρεστοί, όχι μόνο στους Επιθεωρητές, αλλά και σε απλούς πολίτες, καθώς υπήρχε μία καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση πειθαρχικού αυταρχισμού.

1.3. Η περίοδος 1935 – 1967

1.3.1. Οι δικτατορικές κυβερνήσεις των ετών 1935 και 1936

Σύμφωνα με ορισμένους σχολιαστές της εποχής, *«ο Επιθεωρητής θεωρούνταν το άγρυπνο μάτι του υπουργείου. Εκτελούσε πειθήνια τις εντολές που έπαιρνε από το κέντρο. Έκανε όλα τα ρουσφέτια των βουλευτών του κόμματος, που ήταν στην*

50. Νόμος 4229 «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», ΦΕΚ αριθ. 245/25-7-1929, αρθ. 6, σ. 2156.

51. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 12. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

52. Χ. Αθανασιάδης (2005), *Εκπαιδευτικοί και εξουσία: Η αντιπαράθεση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (1930)*, Παιδεία και κοινωνία, 6, σ. 17.

κυβέρνηση».⁵³ Η κατάσταση έγινε ακόμα χειρότερη για τους εκπαιδευτικούς από το 1935 και μετά, καθώς με τις δικτατορικές κυβερνήσεις ολοκληρώθηκε η υποταγή των δασκάλων στους Επιθεωρητές.

Όπως επισημαίνει ο Σάμιος «το 1935 η δικτατορία του Κονδύλη ανέστειλε όλους τους νόμους της μεταρρύθμισης του 1929 “ως εθνοφθόρους” και προχώρησε σε διώξεις και απολύσεις προοδευτικών εκπαιδευτικών. Με την Κ΄ Συντακτική Πράξη διέλυσε όλα τα Συνδικαλιστικά Σωματεία, τη Δ.Ο.Ε. και δήμευσε την περιουσία της».⁵⁴

Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου 1936, με τη δικτατορία του Μεταξά, μετέβαλε ουσιαστικά το μέχρι τότε εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα χρόνο μετά την επιβολή της δικτατορίας ψηφίστηκε ο Αναγκαστικός Νόμος 767/1937.⁵⁵ Σύμφωνα με το νόμο αυτόν την εποπτεία ασκούσαν ο Υπουργός, το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδύσεως, το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο, τα Ανώτερα Εποπτικά Συμβούλια, το Εποπτικό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, οι διευθυντές των σχολείων και ο σύλλογος των διδασκόντων. Όσον αφορά τα μονομελή όργανα εποπτείας, εκείνα ήταν ο Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων και ο Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως.

Η θεσμοθέτηση των επάλληλων συμβουλίων μείωσε το συγκεντρωτισμό. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες έγιναν 100 και σε καθεμία από αυτές τοποθετήθηκε ένας Επιθεωρητής, ο οποίος είχε υπό την επίβλεψή του τα σχολεία της περιφέρειάς του, καθώς και του προσωπικού τους, επί του οποίου ασκούσε πειθαρχική εξουσία. Το σώμα των εκπαιδευτικών ελεγχόταν από το Καθεστώς, διαμέσου του θεσμού του Επιθεωρητή.⁵⁶

Ο νόμος αυτός θεσμοθέτησε για πρώτη φορά το θεσμό του Γενικού Επιθεωρητή. Ορίστηκαν 9 θέσεις Γενικών Επιθεωρητών, που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση. Ως έργο των Γενικών Επιθεωρητών ορίστηκε η παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου των δασκάλων και νηπιαγωγών και η καθοδήγησή

53. Θ. Γέρου (1984) *Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Παιδαγωγικά μελετήματα*, Αθήνα: Δίπτυχο, σ. 39.

54. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 13. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

55. Αναγκαστικός Νόμος 767 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 255/5-7-1937.

56. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 14. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

τους, καθώς και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.⁵⁷

Με τον τρόπο αυτόν το προσωπικό των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, καθώς και οι Επιθεωρητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, υπάγονταν πλέον στους Γενικούς Επιθεωρητές της στοιχειώδους και όχι στους Γενικούς Επιθεωρητές της μέσης εκπαίδευσης.⁵⁸

Στα Παιδαγωγικά Συνέδρια που διοργάνωναν οι ίδιοι οι Επιθεωρητές, ο Γενικός Επιθεωρητής καλούσε τους Επιθεωρητές και τους δασκάλους της περιφέρειάς του να συζητήσουν για διάφορα παιδαγωγικά ζητήματα. Οι εισηγήσεις περιείχαν πάντα συντηρητικές απόψεις, ενώ γίνονταν κουραστικοί μονόλογοι και προπαγάνδα για το νέο καθεστώς.⁵⁹ Ο Παπαστέργιος αμφισβήτησε τα συγκεκριμένα Συνέδρια, καθώς οι δάσκαλοι δεν εισηγούνταν, δεν διεξαγόταν συζήτηση και θεωρούνταν σωστό μόνο ό,τι ακουγόταν.⁶⁰

Οι δάσκαλοι υποχρεώνονταν να αναλάβουν ρόλους και καθήκοντα ανεξάρτητα από το λειτούργημά τους, γιατί το Καθεστώς φιλοδοξούσε να τους μετατρέψει σε υποστηρικτές και προπαγανδιστές του. Για το λόγο αυτό κατέληγε έρμαιο στα χέρια των Επιθεωρητών, των διορισμένων τοπικών αρχόντων (δήμαρχοι, κοινοτάρχες, νομάρχες) και των αξιωματούχων της ΕΟΝ, των αξιωματικών που προέδρευαν στα Εκπαιδευτικά Συμβούλια κλπ. Οι συλλήψεις, τα βασανιστήρια, οι απολύσεις, οι φυλακίσεις, οι εκτοπίσεις και οι εξορίες ήταν οι λύσεις για όσους επέμεναν στις ιδέες τους. Οι δάσκαλοι δηλαδή της συγκεκριμένης περιόδου δεν ήταν ουσιαστικά ελεύθεροι να υποστηρίξουν τις ιδέες και τα φρονήματά τους, καθώς ελέγχονταν από πολλές πηγές.⁶¹

Η πορεία του θεσμού του Επιθεωρητή τη συγκεκριμένη περίοδο και η συμπεριφορά των ανθρώπων που τον εκπροσώπησαν, έκαναν και σύγχρονους

57. Σ. Ευαγγελόπουλος (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανάς, τ.Β', σ. 60.

58. Χ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη (2008) *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικο-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος, σ. 98. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24575#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

59. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 14. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

60. Γ. Δ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικό βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 16.

61. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 16. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

μελετητές να τον χαρακτηρίσουν ως «το βασικότερο αυταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου της εσωσχολικής λειτουργίας των δασκάλων και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας».⁶²

1.3.2. Το “Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία” και οι απολύσεις δασκάλων με το τέλος του εμφυλίου

Μέσα στις τραγικές και ζοφερές συνθήκες της Κατοχής, 1940 – 1944, η Ελλάδα έδινε την εντύπωση μιας λεηλατημένης και κατεστραμμένης χώρας. Όλες οι υπηρεσίες βρίσκονταν στα χέρια των κατακτητών. Ως εκ τούτου και η εκπαίδευση υπολειτουρούσε. Τα περισσότερα σχολεία καταστράφηκαν ή επιτάχθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες των κατακτητών. Οι ελλείψεις αφορούσαν και τους δασκάλους, οι οποίοι έχασαν τη ζωή τους στον πόλεμο, φυλακίστηκαν ή εντάχθηκαν στην αντίσταση.⁶³

Η εκπαίδευση είχε σταματήσει την κανονική της λειτουργία. Στα σχολικά κτίρια που διεξαγόταν το μάθημα, διαρκούσε από 2 – 3 ώρες την ημέρα. Θεωρήθηκε πως η στέρηση και της στοιχειώδους μόρφωσης, απέβλεπε στη συντήρηση του αναλφαβητισμού και στη συνέχιση της κυριαρχίας των κατακτητών. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν επαρκούσε για να καλύψει όλες τις ανάγκες που υπήρχαν. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια του πολέμου ήρθαν πιο κοντά στο καθήκον τους, αγωνίστηκαν και προσχώρησαν μαζικά στην αντίσταση. Γι’ αυτό και ο κλάδος τους δέχτηκε τις περισσότερες διώξεις.⁶⁴

Το “Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία” της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.), έδωσε πλήρη αυτοδιοίκηση και αποκέντρωση στην εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συστάθηκαν αντιπροσωπευτικά Εποπτικά Συμβούλια που έκαναν προτάσεις και γνωμοδοτούσαν πάνω σε ζητήματα διορισμών, μεταθέσεων, προαγωγών και κυρώσεων. Στα παραπάνω Συμβούλια συμμετείχαν ένας Επιθεωρητής, δύο εκλεγμένοι δάσκαλοι, ένα μέλος της σχολικής επιτροπής και αντιπρόσωποι της

62. Γ. Ιορδανίδης (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*, σ. 2. (Διαθέσιμο online: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

63. Θ. Τζήκα (2011) *Αριστερά και εκπαίδευση 1941-1949: Θεωρητικές απόψεις και εκπαιδευτική δράση*, Θεσσαλονίκη, σσ. 182-183. (Διπλωματική Εργασία)

64. Ο.π., σ. 183-187.

αυτοδιοίκησης. Αντίστοιχα όργανα δημιουργήθηκαν και στην επαρχία.⁶⁵ Έπειτα απ' αυτά κατάρτισε το Συμβούλιο Περιοχής 1ου και 2ου βαθμού, όπου συμμετείχαν ο αντιπρόσωπος της Παιδείας στη Διοικητική Επιτροπή, διαλεγμένος με την υπόδειξη του Κλάδου, δύο αιρετοί της Δημοτικής ή Μέσης και αντιπρόσωποι των Οργανώσεων.⁶⁶

Με την έναρξη του εμφυλίου πολέμου που ακολούθησε, σταμάτησαν οι προσπάθειες για μια δημοκρατική, προοδευτική πορεία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης του λαού, που είχε γεννήσει το "Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία".⁶⁷ Ο εμφύλιος πόλεμος άφησε πίσω του τα σημάδια από τις δολοφονίες, το αίμα, τις διώξεις και τη βία, γεγονότα που έκαναν ορατές τις κοινωνικές διακρίσεις και την κοινωνική αναταραχή. Μετά τα Δεκεμβριανά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εαμική αντίσταση μπήκαν στο στόχαστρο κρατικών και παρακρατικών συμμοριών. Το Διδασκαλικό Βήμα ήταν γεμάτο από καταγγελίες⁶⁸ εκπαιδευτικών, οι οποίοι απολύθηκαν γιατί συμμετείχαν στην αντίσταση.

Με τον Αναγκαστικό Νόμο 1112/1946⁶⁹ Επιθεωρητές διορίζονταν όσοι ήταν κάτοχοι πτυχίου δημοδιδασκάλου, είχαν μετεκπαιδευτεί στο Πανεπιστήμιο και είχαν δεκαετή πείρα σε δημοτικά σχολεία, έπειτα από εξετάσεις. Η εξεταστική επιτροπή συγκροτιόταν από το Κεντρικό Γνωμοδοτικό και Διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως, που βαθμολογούσε τους Επιθεωρητές, λαμβάνοντας υπόψη το άμεμπτο ήθος τους. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής και του εμφυλίου, ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν επηρεασμένος από ιδεολογίες και κόμματα, με αποτέλεσμα εκείνη την περίοδο να διωχτούν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Με τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, οι δημόσιες υπηρεσίες εκκαθαρίστηκαν από τους ιδεολογικούς αντιπάλους και χιλιάδες δάσκαλοι απολύθηκαν για πολιτικούς λόγους. Την περίοδο αυτή δημιουργήθηκε ένα πανίσχυρο αυταρχικό κράτος. Στα πρώτα μελήματά του ήταν ο έλεγχος των πολιτικών φρονημάτων των πολιτών με την

65. Σ. Μπουζάκης (2001) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998): Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 94.

66. Υπό Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά-Επιτροπή Παιδείας (1966) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις 1956-1965*, Αθήνα: "Προοδευτική Παιδεία", σ. 36.

67. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 18. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

68. Ο.π., σ. 18.

69. Αναγκαστικός Νόμος 1112 «Περί τρόπου διορισμού Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 105/19-3-1946.

καθιέρωση του πιστοποιητικού κοινωνικών φρονημάτων και η εγκαθίδρυση ενός συστήματος διακρίσεων και κοινωνικής ανισότητας.⁷⁰

Αυξημένο ενδιαφέρον παρατηρήθηκε για τα χαρακτηριστικά και τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, γεγονός που οφειλόταν στο διαμεσολαβητικό ρόλο που καλούσαν να παίξει ανάμεσα στην κεντρική εξουσία και τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις. Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του συνδέονταν άρρηκτα με τις επιδιώξεις των πολιτικών δυνάμεων. Από τη στιγμή που αποκλειστικός σκοπός τους ήταν η συντήρηση του κοινωνικοπολιτικού καθεστώτος, θεμελιωμένο στα ελληνοχριστιανικά ιδανικά, ο δάσκαλος έπρεπε να ενσαρκώνει το πρότυπο του πολίτη που ζει σύμφωνα με τις αρχές αυτές.⁷¹

Για το λόγο αυτόν πολλαπλασιάστηκαν οι διώξεις των δασκάλων που ήταν αντίθετοι με τα παραπάνω ιδεώδη και στο σκοπό αυτόν συντέλεσαν και οι Επιθεωρητές με την εποπτεία που ασκούσαν. Την περίοδο αυτήν οι ρυθμίσεις που αφορούσαν το θεσμό του Επιθεωρητή, αναφέρονταν κυρίως στα προσόντα, τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής τους. Οι τροποποιήσεις αυτές συνδέονταν με πολιτικές σκοπιμότητες και κομματικά συμφέροντα, με αποτέλεσμα τη συνέχιση των ατασθαλιών και αδικιών.⁷²

1.3.3. Η αγανάκτηση για τις υποκειμενικές και άδικες κρίσεις των Επιθεωρητών

Η περίοδος 1950 – 1959 χαρακτηρίστηκε περίοδος νομοθετικής στασιμότητας. Το 1952 οργανώθηκαν τα Περιφερειακά Συμβούλια για τη Δημοτική Εκπαίδευση. Στην έδρα κάθε νομού συστάθηκε ένα Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως (Π.Υ.Σ.Σ.Ε.), με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Στην έδρα κάθε Γενικού Επιθεωρητή συστάθηκε ένα Ανώτερο Υ.Σ.Σ.Ε. με αντίστοιχες αρμοδιότητες, ως δευτεροβάθμιο όργανο και στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκε το

70. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 21. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

71. Γ. Δ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα: Μεταίχιμο, σ. 8.

72. Α. Παναγόπουλος (2012) *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό*, Πάτρα, σ. 36. (Διπλωματική Εργασία)

Κεντρικό Υ.Σ.Σ.Ε. ως τριτοβάθμιο όργανο με τις αντίστοιχες αρμοδιότητες των Π.Υ.Σ.Σ.Ε. και Α.Υ.Σ.Σ.Ε.⁷³

Το Νομοθετικό Διάταγμα 3379/1955⁷⁴ στο άρθρο 10 αναφερόταν στον κλάδο των Γενικών Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, ο αριθμός των θέσεων του κλάδου οριζόταν σε εννιά. Στο βαθμό του Γενικού Επιθεωρητή προάγονταν οι Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως έπειτα από τετραετή υπηρεσία στο βαθμό του Επιθεωρητή. Όσον αφορά τους Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, σύμφωνα με το άρθρο 9, προάγονταν οι Δημοδιδάσκαλοι έπειτα από τριετή υπηρεσία.

Με το Ν.Δ. 3971/1959 καταργήθηκε το Κ.Υ.Σ.Σ.Ε. και συγκροτήθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) από 23 μέλη. Τα 13 ήταν μόνιμα, 2 αιρετά, 5 με θητεία και 3 με απόσπαση. Το Α.Ε.Σ. αποτελούνταν από το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος, με γνωμοδοτικό και προγραμματιστικό έργο και από το Ανώτατο Συμβούλιο Διοίκησης Εκπαιδευτικού Προσωπικού, με διοικητικό έργο.⁷⁵

Το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964⁷⁶ όριζε την κατάργηση του Α.Ε.Σ. και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Π.Ι. ορίστηκε ως δημόσια υπηρεσία, υπαγόμενη στο Υπουργείο Παιδείας. Το αποτέλεσαν 20 Σύμβουλοι, 20 Πάρεδροι και 12 Εισηγητές.⁷⁷ Με την ίδρυση του Π.Ι. επιτεύχθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό – ερευνητικό έργο και στη διοίκηση, που ασκούσαν από τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια.⁷⁸

Με τον ίδιο νόμο, οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και οι οργανικές θέσεις των Επιθεωρητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίστηκαν σε 200 και των Γενικών Επιθεωρητών σε 15. Με τις θέσεις αυτές στόχος του Υπουργείου Παιδείας ήταν η

73. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σ. 237.

74. Νομοθετικό Διάταγμα 3379 «Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 260/26-9-1955.

75. Σ. Ευαγγελόπουλος (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ.Β', σ. 61.

76. Νομοθετικό Διάταγμα 4379 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 182/24-10-1964.

77. Σ. Ευαγγελόπουλος (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ.Β', σ. 62.

78. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 24. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

ενδυνάμωση του θεσμού και ο καλύτερος έλεγχος των εκπαιδευτικών, αλλά και η εξοικονόμηση χρόνου για την καλύτερη άσκηση της εποπτείας.⁷⁹

Το έργο των Επιθεωρητών ήταν διπλό, διοικητικό και εποπτικό. Στο διοικητικό έργο συμπεριλαμβάνονταν η ανασυγκρότηση και οργάνωση των σχολείων και η αναζήτηση πόρων για το σκοπό αυτό. Η ευθύνη για τις προαγωγές, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις και γενικά κάθε διοικητικής μεταβολής των εκπαιδευτικών, καθώς και η αντιμετώπιση διοικητικής φύσεως προβλημάτων του σχολείου, υπάγονταν επίσης στο διοικητικό έργο των Επιθεωρητών.⁸⁰

Το εποπτικό έργο αποτελούσε η παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας μία φορά το χρόνο, στην καλύτερη των περιπτώσεων. Οι επισκέψεις ήταν συνήθως αιφνιδιαστικές. Οι Επιθεωρητές έδιναν βαρύτητα στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δοθείσες εντολές.⁸¹

Οι Επιθεωρητές ρωτούσαν για την προσωπικότητα όλων των εκπαιδευτικών και για τα στοιχεία της συμπεριφοράς τους. Αυτό ήταν το βασικό στοιχείο προκειμένου να συντάξουν την έκθεση και να βαθμολογήσουν ανάλογα. Ακολουθούσε, έπειτα από τη βαθμολόγηση, η βράβευση ή οι κυρώσεις. Επισημαίνεται ότι οι Επιθεωρητές ήταν γενναιόδωροι με τους βαθμούς τους στις εκθέσεις αξιολόγησης.⁸²

Επίσης παρακολουθούσαν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, την τακτική ή ελλιπή φοίτηση των μαθητών, την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων και τη συμμετοχή τους σε συνέδρια.⁸³ Στο τέλος κάθε επιθεώρησης συνέτασσαν τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, οι οποίες ήταν και βασικό κριτήριο για την προαγωγή ή μη ενός εκπαιδευτικού, την εξέλιξη του αλλά και για άλλες διοικητικές αποφάσεις.⁸⁴

Οι Επιθεωρητές της εποχής, με τις ανεκδιήγητες εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εκθέσεις, οι οποίες στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γεμάτες από χαρακτηρισμούς, σχόλια και παρατηρήσεις άσχετες από τη διαδικασία του

79. Γ. Ιορδανίδης (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*, σ. 3. (Διαθέσιμο online: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

80. Τ. Ανδριανόπουλος, Σ. Καμαρινόπουλος & Ν. Τζώνης (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα, σ. 11. (Εργασία Διδασκαλείου)

81. Ο.π., σ. 11.

82. Ε. Μωραΐτου-Βάσσου (1960) *Ηγεσία εκπαιδευτικής: Διευθυντής σχολείου-επιθεωρητής*, Αθήνα: Γ. Σ. Χρήστου & Υιός, σ. 119.

83. Τ. Ανδριανόπουλος, Σ. Καμαρινόπουλος & Ν. Τζώνης (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα, σσ. 11-12. (Εργασία Διδασκαλείου)

84. Ο.π., σ. 12.

μαθήματος και τη λειτουργία του σχολείου, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εμπέδωση της ιδεολογίας του φόβου και του αυταρχισμού.⁸⁵

Οι εκπαιδευτικοί δεν ελέγχονταν για τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα και τις διδακτικές τους ικανότητες, αλλά για την πίστη τους στην πατρίδα, τα εθνικά τους φρονήματα, την πειθαρχία και την άσπογη συμπεριφορά τους στην υπηρεσία. Ο έλεγχος αυτός αφορούσε και την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή των δασκάλων.⁸⁶ Ο δάσκαλος δεν είχε τη δυνατότητα να φέρει οποιαδήποτε αντίδραση στις κρίσεις του Επιθεωρητή, καθώς ο τελευταίος θεωρούνταν αυθεντία.

Έτσι οι υπηρεσιακές εκθέσεις αποτέλεσαν ένα επίμαχο θέμα των δασκάλων. Η επιθεώρηση συνδέθηκε με τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού, καθώς η υπηρεσιακή έκθεση, τους ανάγκαζε σε τυφλή υπακοή στις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκθέσεις επηρεάζονταν από την προσωπική και ανεξέλεγκτη ελεύθερη εκτίμηση του Επιθεωρητή.⁸⁷

Η Δ.Ο.Ε. διαπίστωσε τις αδικίες κατά τη σύνταξη των εκθέσεων και πρότεινε τη λήψη ορισμένων μέτρων. Το πρώτο και κυριότερο μέτρο ήταν να καθοριστούν ενιαία κριτήρια αξιολόγησης, καθώς οι εκθέσεις των Επιθεωρητών στηρίζονταν σε υποκειμενικές κρίσεις, ανατιολόγητες, τις περισσότερες φορές.⁸⁸ Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ι. Αρχιμανδρίτη, Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, «έχει υποχρέωσιν ο καλός Επιθεωρητής να αναλύση εις τον συνεργάτην του την σκέψιν του και την τηρηθείσαν πορείαν δια το α ή β ζήτημα, το οποίον τον αφορά».⁸⁹ Έτσι λοιπόν, αντίθετα με την άποψη των ίδιων των Επιθεωρητών, η πλειοψηφία προέβιανε σε συμπεράσματα και κρίσεις, χωρίς να έχει προηγηθεί συζήτηση με τους δασκάλους.

Επόμενο μέτρο ήταν η σύνταξη της έκθεσης αμέσως μετά την επιθεώρηση, έτσι ώστε να λαμβάνει άμεση γνώση ο δάσκαλος και να αναγνωρίζεται το δικαίωμά του να προσφύγει σε κάποιο ανώτερο υπηρεσιακό όργανο, στην περίπτωση που πίστευε

85. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 21. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oj_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

86. Μ. Παπαδανιήλ (2011) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970: Περίπτωση νομού Σερρών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, σ. 145.

87. Α. Παναγόπουλος (2012) *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό*, Πάτρα, σ. 37. (Διπλωματική Εργασία)

88. Γ. Δ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικό βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 62.

89. Ι. Αρχιμανδρίτης (χ.χ.) *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι: Σχέσεις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*, Τρίπολη: Βιβλιοχαρτοπωλείον "Παλλάδιον", σ. 16.

ότι αδικείται.⁹⁰ Όπως είχε επισημάνει και πάλι ο Ι. Αρχιμανδρίτης «ένιοι Επιθεωρηταί, άλλα γράφουν εις το βιβλίον Επιθεωρήσεως και όλως αντίθετα εις τα εκθέσεις».⁹¹ Για το λόγο αυτό έπρεπε να αναγνωριστεί το δικαίωμα της προσφυγής σε ανώτερο θεσμό από αυτόν του Επιθεωρητή.

Σημαντικό μέτρο ήταν ακόμα ο Επιθεωρητής να υπόκειται σε κυρώσεις σε περιπτώσεις αδικιών, έτσι ώστε να αισθάνονται και οι εκπαιδευτικοί ότι η δικαιοσύνη επιβάλλεται σε κάθε περίπτωση αδικιών, ακόμα και αν πρόκειται για τους ίδιους τους Επιθεωρητές. Τέλος, προτεινόταν η αύξηση του αριθμού των περιφερειών, ώστε οι Επιθεωρητές να μην ασκούσαν το έργο τους βιαστικά.⁹²

Σύντομα όμως διαπιστώθηκε η αδυναμία σύνταξης εκθέσεων με ενιαία κριτήρια, και η δυσκολία να βρεθεί μία κοινή λογική αξιολόγησης ανάμεσα στους Επιθεωρητές.⁹³

Ο Επιθεωρητής εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και των πολλών υποχρεώσεων, δεν έμενε την απαιτούμενη ώρα για να παρακολουθήσει τον εκπαιδευτικό και να σχηματίσει μία αντικειμενική άποψη για τον τρόπο εργασίας του. Η στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς ήταν συνήθως ψυχρή. Οι περισσότεροι ήταν σοβαροί, ολιγόλογοι, σκυθρωποί, υπερόπτες και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούσαν ένα χάσμα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου.⁹⁴

Η υπεροπτική στάση των Επιθεωρητών έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που είχε εκφράσει ο Ι. Αρχιμανδρίτης, ότι «ο Επιθεωρητής δεν επιτρέπεται να θεωρή τον διδάσκαλον κατώτερόν του. Αφ' ης στιγμής διανοηθή κάτι παρόμοιον, το έργον του θα εκπέση εις τραχείαν και επίπονον άσκησιν έργου άνευ ψυχικής ανωτερότητος και ανωτέρας πνοής».⁹⁵

Τα παράπονα και η αγανάκτηση των εκπαιδευτικών σε βάρος του θεσμού του Επιθεωρητή και των εκπροσώπων του, άρχισαν να μεγιστοποιούνται. Στο πρόσωπο του Επιθεωρητή δεν έβλεπαν τον καθοδηγητή στο έργο τους, όπως θα επιθυμούσαν,

90. Γ. Δ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 62.

91. Ι. Αρχιμανδρίτης (χ.χ.) *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι: Σχέσις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*, Τρίπολη: Βιβλιοχαρτοπωλείον "Παλλάδιον", σ. 195.

92. Γ. Δ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 62.

93. Ο.π., σ. 98.

94. Τ. Ανδριανόπουλος, Σ. Καμαρινόπουλος & Ν. Τζώνης (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα, σ. 14. (Εργασία Διδασκαλείου)

95. Ι. Αρχιμανδρίτης (χ.χ.) *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι: Σχέσις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*, Τρίπολη: Βιβλιοχαρτοπωλείον "Παλλάδιον", σ. 17.

αλλά αισθάνονταν τον έλεγχο και την απειλή σε κάθε τους λόγο και κίνηση με άμεσες συνέπειες για την επαγγελματική τους εξέλιξη.⁹⁶

1.4. Η περίοδος 1967 – 1974

1.4.1. Η εποπτεία από τους Επιθεωρητές του δικτατορικού καθεστώτος

Στις 21 Απριλίου 1967 το Σύνταγμα και οι δημοκρατικοί θεσμοί καταργήθηκαν από μια ομάδα στρατιωτικών, οι οποίοι έδωσαν βαρύτητα στον έλεγχο της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση την υποταγή των εκπαιδευτικών. Η δικτατορία των συνταγματαρχών προχώρησε άμεσα στη ψήφιση Αναγκαστικού Νόμου για τη θέσπιση των θέσεων που υποστήριζε.

Έτσι με τον Αναγκαστικό Νόμο 129/1967⁹⁷ προχώρησαν στην επιλογή εποπτικού προσωπικού της εκπαίδευσης, με τους Επιθεωρητές και Γενικούς Επιθεωρητές. Μέσα από την επιθεώρηση που ασκούσαν οι φορείς αυτοί εποπτείας, τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας και τους ατομικούς φακέλους είχαν τη δυνατότητα πλήρη ελέγχου των εκπαιδευτικών, καθώς ήταν τα πιστά όργανα της πολιτικής των συνταγματαρχών. Με τον ίδιο νόμο καταργήθηκε το υφιστάμενο διοικητικό καθεστώς, ανοίγοντας το δρόμο για νέες διώξεις εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το νόμο *«μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος όστις εμφορείται από κομμουνιστικών και αντεθνικών ιδεών ή προπαγανδίζει υπέρ αυτών ή καθ' οιονδήποτε τρόπον συνεργεί εις την διάδοσιν αυτών ή εξάιρει ταύτας ή έχει καθ' οιονδήποτε τρόπον επαφήν ή συνεννόησιν μετά των οπαδών των ιδεών τούτων ή στρέφεται κατά του κρατούντος πολιτειακού καθεστώτος ή των βασικών θεσμών αυτού ή ακολουθεί αντεθνικά συνθήματα (...) ή παροτρύνει ή συνηγορεί υπέρ τιαύτης στάσεως και συναθοίσεως ή μετέχει δημοσίας συναθροίσεως προς διατάραξιν της δημοσίας τάξεως... »*.⁹⁸

96. Τ. Ανδριανόπουλος, Σ. Καμαρινόπουλος & Ν. Τζώνης (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα, σσ. 14-15. (Εργασία Διδασκαλείου)

97. Αναγκαστικός Νόμος 129 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ αριθ. 163/25-9-1967.

98. Δ. Μήλα (2008) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: Η περίπτωση των Α' και Β' περιφερειών του νομού Αχαΐας*, Πάτρα, σσ. 39-40. (Διπλωματική Εργασία)

Προκηρύχτηκαν νέες θέσεις Επιθεωρητών. Τα δικαιολογητικά των υποψηφίων πέρασαν πρώτα από έλεγχο, για να διαπιστωθεί αν διέθεταν τα απαραίτητα προσόντα και στη συνέχεια πήραν μέρος σε γραπτό διαγωνισμό. Στη συνέχεια οι στρατιωτικές αρχές, αφού επεξεργάστηκαν τους πίνακες, ανακοίνωσαν τους επιτυχόντες. Τα δικαιολογητικά και ο διαγωνισμός νομιμοποιούσαν την επιλογή συγκεκριμένων προσώπων με συγκεκριμένη και σαφή ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση. Τα επιστημονικά προσόντα των Επιθεωρητών που επιλέχτηκαν ήταν το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και η προϋπηρεσία. Δε δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση σε κανένα άλλο επιστημονικό, παιδαγωγικό και επαγγελματικό προσόν, καθώς εκείνο που ενδιέφερε ήταν να στηθεί ο μηχανισμός χειραγώγησης, χαφιεδισμού και τρομοκράτησης των δασκάλων.⁹⁹ Ως Επιθεωρητές επιλέγονταν οι έμπιστοι που στήριζαν το δικτατορικό καθεστώς των συνταγματαρχών, γεγονός που οδήγησε στη μείωση του κύρους και της αξιοπιστίας του θεσμού.

Επίσης, κύριο μέλημα του δικτατορικού καθεστώτος ήταν ο έλεγχος των συνδικαλιστικών κινημάτων. Η διοίκηση της Δ.Ο.Ε. διορίστηκε με διαταγή της Στρατιωτικής Διοίκησης Αθηνών. Τα μέλη που την εκπροσωπούσαν διακήρυξαν την αφοσίωσή τους στο νέο καθεστώς, διαβεβαιώνοντας ότι «*οι εκπαιδευτικοί ανήκουν εις την τάξιν των αφοσιωμένων οπαδών της επανάστασεως*».¹⁰⁰

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970¹⁰¹ η χώρα διαιρέθηκε σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, σε καθεμία από τις οποίες ήταν υπεύθυνος ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, ως επόπτης. Το έργο των συμβούλων ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, εποπτεία και διοίκηση των σχολείων της περιφέρειας και του εκπαιδευτικού και εποπτικού προσωπικού της. Οι Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι συνεργάζονταν με τους Γενικούς Επιθεωρητές.

Το Ν.Δ. 651/1970 θέσπισε ποικιλία εποπτικών οργάνων για τον απόλυτο έλεγχο των δασκάλων. Το εποπτικό προσωπικό αποτελούσαν οι Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τον κλάδο των δασκάλων, οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Επιθεωρητές, οι Αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές και οι Γενικοί Επιθεωρητές, που προέρχονταν από τους Αναπληρωτές Γενικούς Επιθεωρητές.

99. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 25. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

100. Ο.π., σ. 25.

101. Νομοθετικό Διάταγμα 651 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ αριθ. 179/29-8-1970.

Οι αρμοδιότητες του Γενικού Επιθεωρητή ήταν, σύμφωνα με τον Σάμιο, η σύνταξη Εκθέσεων Υπηρεσιακής Επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του και η επαγρύπνηση για την ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού φρονήματος του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. Οι επτά αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, οι οποίοι διορίστηκαν ως βοηθοί των Γενικών Επιθεωρητών, επωμίσθησαν την ίδια υποχρέωση και αρμοδιότητες.¹⁰²

Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης ο Επιθεωρητής καθόταν στην έδρα ή στο τελευταίο θρανίο κρατώντας σημειώσεις. Η υποβολή ερωτήσεων στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές γινόταν σύμφωνα με τη θέλησή του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με τη λήξη του μαθήματος συνέτασσε την “Έκθεση Υπηρεσιακής Ικανότητας”, σημειώνοντας τα απαραίτητα για την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας ήταν υποτυπώδης έως ανύπαρκτη.¹⁰³

Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να αξιολογηθεί τουλάχιστον μία φορά το χρόνο και να συνταχθεί έκθεση με όλες τις ικανότητες και δραστηριότητές του. Στην έκθεση αναφέρονταν το ονοματεπώνυμο του δασκάλου, ο βαθμός και η κατηγορία, το σχολικό έτος, η ημέρα επιθεώρησης και το όνομα του Επιθεωρητή. Τα υπηρεσιακά στοιχεία, τα θεμελιώδη καθήκοντα, τα ειδικά καθήκοντα, οι αμοιβές και οι ποινές, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τα συμπεράσματα, περιλαμβάνονταν επίσης στην έκθεση αξιολόγησης.¹⁰⁴

Στα υπηρεσιακά στοιχεία ο Επιθεωρητής ανέφερε τα προσωπικά στοιχεία του δασκάλου, δηλαδή τις σπουδές και την υπηρεσία του. Στα θεμελιώδη καθήκοντα ανέφερε τα ιδιωτικά στοιχεία, δηλαδή κατά πόσο ζει αρμονικά και ηθικά. Στα στοιχεία αυτά εξετάζονταν και αξιολογούνταν η πίστη των δασκάλων προς την πατρίδα, η ανάμειξή τους σε ζητήματα πολιτικού χαρακτήρα, η συμπεριφορά τους και εκτός του χώρου εργασίας και η δημοσιοϋπαλληλική τους ιδιότητα.¹⁰⁵

102. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 25.

(Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

103. Τ. Ανδριανόπουλος, Σ. Καμαρινόπουλος & Ν. Τζώνης (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα, σ. 14. (Εργασία Διδασκαλείου)

104. Α. Καραφύλλης (2002) Σελίδες διαλόγου: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) σύμφωνα με τις “Έκθεσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης”, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 60-61.

(Διαθέσιμο online: http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=61&Itemid=102&limitstart=45, προσπελάστηκε στις 5/5/2014)

105. Ο.π.

Στα ειδικά καθήκοντα περιέγραφε τη διδασκαλία που διεξήγαγε ο δάσκαλος κατά την επιθεώρηση, ενώ τελειώνοντας έκανε συστάσεις και παρατηρήσεις προς αυτόν. Στις ποινές και αμοιβές αναφέρονταν τυχόν ποινές και αμοιβές του δασκάλου. Η σύνταξη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ήταν αντιπροσωπευτικό δείγμα της κατάστασης που επικρατούσε. Ο Επιθεωρητής έδινε τη μέγιστη σημασία στην προσωπική ζωή του δασκάλου. Οι περιγραφές ξεκινούσαν από την περιγραφή του σώματος του εκπαιδευτικού με λεπτομέρειες ακόμα και για το βάδισμα και τη στάση του κορμιού και έφταναν σε λεπτομερειακές περιγραφές όλων των εσωσχολικών και εξωσχολικών ενεργειών, του χαρακτήρα, συνηθειών και δράσεων του.¹⁰⁶

Τέλος, στα συμπεράσματα ο Επιθεωρητής παρέθετε την τελική βαθμολογία για τον αξιολογούμενο δάσκαλο, σε έξι τομείς: επιστημονικό, διδακτικό, διοικητικό, ευσυνειδησία, συμπεριφορά και δράση. Η βαθμολόγηση γινόταν με άριστα το πέντε σε κάθε τομέα ξεχωριστά.

Μέρος της δράσης των Επιθεωρητών, εκτός από τις Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας, ήταν και οι εγκύκλιοι – διαταγές με τις οποίες απευθύνονταν στους δασκάλους ή στην τοπική κοινωνία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το Ν.Δ. 651/1970, άρθρο 26 καθιερώθηκε για πρώτη φορά η αξιολόγηση των δασκάλων και από το διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων συνέτασσαν εκθέσεις για την υπηρεσιακή επίδοση του προσωπικού των σχολείων, εξαιρώντας περιπτώσεις κωλύματος λόγω συγγένειας και ομοιοβαθμίας. Με την εισαγωγή της διπλής αξιολόγησης η Δικτατορία εντατικοποιούσε τον έλεγχο πάνω στους δασκάλους.¹⁰⁷

1.4.2. Η αξιολόγηση με βάση την ιδεολογία και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών

Το καθεστώς έδειξε τις προθέσεις του αναφορικά με τους δασκάλους της εποχής, δίνοντας απόλυτη εξουσία στους Επιθεωρητές. Από τις έξι ενότητες μόνο η μία αναφερόταν στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου. Οι υπόλοιπες αναφέρονταν στην προσωπική του ζωή και στην εσωσχολική και εξωσχολική του δραστηριότητα.

106. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 26. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

107. Ο.π., σ. 28.

Οι Επιθεωρητές, εκτός από τις επισκέψεις τους στα σχολεία, αντλούσαν τις πληροφορίες τους από τους διευθυντές των σχολείων που παρακολουθούσαν τη ζωή των δασκάλων και από το δίκτυο των χαφιέδων που υπήρχε σε κάθε σχολείο. Αρκετοί δάσκαλοι είτε συνειδητά και από φθόνο, είτε από το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης, κατέδιδαν ορθώς ή ψευδώς τους συναδέλφους τους. Ακόμα και οι παραμικρές λεπτομέρειες για τη συμπεριφορά των δασκάλων γίνονταν σημείο σχολιασμού από το χωροφύλακα, το διορισμένο από τη Χούντα κοινοτάρχη και το γραμματέα του χωριού.¹⁰⁸

Έτσι ο δάσκαλος της εποχής της δικτατορίας έπρεπε να ζει σύμφωνα με τις επιταγές της εξουσίας, να εφαρμόζε πιστά τον υπαλληλικό κώδικα και να μην αναμιγνυόταν σε πολιτικές συζητήσεις, ώστε να εξασφάλιζε μια θετική βαθμολογία από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών. Μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης καθοριζόταν η επαγγελματική τους πορεία.

Κάθε δάσκαλος είχε στο φάκελό του μια σειρά από εκθέσεις που βασίζονταν σε ένα σύστημα συνεχούς καταγραφής, καταχώρησης, αναφοράς, με λεπτομερή περιγραφή των ατομικών και οικογενειακών στοιχείων, αλλά και της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας και της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του.¹⁰⁹ Η αξιολόγηση της ιδεολογίας, της κοινωνικής και εξωσχολικής δράσης των εκπαιδευτικών, υπήρχε σε όλες τις εκθέσεις.

Οι προαγωγές, οι ευνοϊκές μεταθέσεις και κάθε είδους υλικό αντίκρισμα που είχε η θετική βαθμολόγηση στην έκθεση αξιολόγησης, ήταν το κυριότερο κίνητρο για την αλλαγή και μεταβολή των ιδεολογικών και πολιτικών προσανατολισμών των δασκάλων. Για τους παραπάνω λόγους οι δάσκαλοι υπόμεναν και δέχονταν παθητικά την υπάρχουσα κατάσταση, μη μπορώντας να αντιδράσουν.

Γνωρίζοντας λοιπόν και ο ίδιος ο δάσκαλος τις συνέπειες που θα είχε για την επαγγελματική του ανέλιξη η όποια αρνητική κριτική του Επιθεωρητή, ήταν τυπικός και εφαρμόζε όσα το κράτος απαιτούσε και τον ανάγκαζε. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα κατέφευγε στη δουλοπρέπεια και την κολακεία. Έτσι λοιπόν η έκθεση του Επιθεωρητή αποτελούσε ένα πεδίο ελέγχου της ιδιωτικής και κοινωνικής ζωής, της συμπεριφοράς και πολιτικής στάσης των δασκάλων.¹¹⁰

108. Ό.π., σ. 27.

109. Μ. Παπαδανιήλ (2011) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970: Περίπτωση νομού Σερρών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, σ. 133.

110. Ό.π., σ. 148.

Δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί με ακρίβεια ο αριθμός των δασκάλων που ταλαιπωρήθηκαν από τη δράση των Επιθεωρητών. Στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι γνωστές οι 228 απολύσεις που έγιναν μέσα στο 1967, τον πρώτο χρόνο της Δικτατορίας και οι 1.500 αιτήσεις που κατατέθηκαν στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο του Υπουργείου Παιδείας μετά την πτώση της Χούντας για τη διαγραφή των Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας. Επίσης έχουν καταγραφεί τα ονόματα 28 δασκάλων που εξορίστηκαν και τα ονόματα δύο δασκάλων που φυλακίστηκαν και βασανίστηκαν. Ακόμη υπάρχουν τα ονόματα τριών σπουδαστών Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι οποίοι αποβλήθηκαν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, φυλακίστηκαν και βασανίστηκαν. Άγνωστος μένει επίσης ο αριθμός των δασκάλων που κυνηγήθηκε, βαθμολογήθηκε αρνητικά και μετατέθηκε δυσμενώς.¹¹¹

1.5. Η περίοδος 1974 – 1982

1.5.1. Τα αιτήματα για την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή

Με τη μεταπολίτευση του 1974 που ακολούθησε, εκδηλώθηκε έντονη κοινωνική κριτική για όλους τους τομείς, πόσο μάλλον για εκείνον της παιδείας. Στην πρώτη συνέλευση της Δ.Ο.Ε. εκφράστηκε ως κύριο αίτημα των δασκάλων η κάθαρση του θεσμού του Επιθεωρητή, για να απαλλαγεί από τα πρόσωπα που διετέλεσαν στις θέσεις αυτές κατά την περίοδο της δικτατορίας. Επίσης, για πρώτη φορά διατυπώθηκε η αντικατάσταση του Επιθεωρητή από το Σχολικό Σύμβουλο. Ένα ακόμα αίτημα ήταν η κοινοποίηση των Εκθέσεων Υπηρεσιακής Ικανότητας στους κρινόμενους.

Τα παραπάνω αιτήματα των δασκάλων αποτέλεσαν την αφετηρία των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της Ένωσης Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης Ελλάδος. Εκπρόσωποι των δασκάλων ανέφεραν ότι κατά την περίοδο της δικτατορίας δε γινόταν αντικειμενική επιλογή των Επιθεωρητών με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια. Επιπλέον, σύμφωνα με τα Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας του 1975, ο Επιθεωρητής έπρεπε να καταστεί οδηγητής, σύμβουλος και παραστάτης του εκπαιδευτικού στο δύσκολο έργο του, αποβάλλοντας το στοιχείο του επόπτη της

111. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 28. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

προσωπικής και ιδιωτικής ζωής των δασκάλων.¹¹² Η απάντηση των Επιθεωρητών ήταν ότι επρόκειτο για μία διαδικασία η οποία είχε σκοπό τη διαβολή συγκεκριμένων προσώπων.

Με την ψήφιση του Νόμου 309/1976¹¹³ και το άρθρο 73 συγκροτήθηκαν πενταμελή Συμβούλια Κρίσεως, για να εξετάσουν τα προβλήματα κατά την προαγωγή των Επιθεωρητών. Όπως αναφέρεται στο Διδασκαλικό Βήμα του 1979, το Συμβούλιο Κρίσεως, χωρίς στοιχεία και αποδείξεις αποφάσισε ότι κανένας Επιθεωρητής των προηγούμενων ετών δεν άσκησε με τη θέλησή του όσα του επέβαλε το τυραννικό καθεστώς και καθώς είχαν προσκομίσει όλα τα απαραίτητα έγγραφα στους προϊσταμένους τους δεν υπήρχε πρόβλημα προαγωγής σε θέση εποπτικού προσωπικού του Ν.309/1976.¹¹⁴ Η κυβέρνηση λοιπόν δεν αποδέχτηκε την πρόταση της Δ.Ο.Ε. και διατήρησε το θεσμό των Επιθεωρητών.

Με το νόμο 309/1976 το Εποπτικό προσωπικό της Δημοτικής Εκπαίδευσης αποτελούσαν οι Επιθεωρητές και Επόπτες της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η χώρα διαιρέθηκε σε 240 Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης και δημιουργήθηκαν αντίστοιχες θέσεις Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι Επιθεωρητές διακρίνονταν σε Επιθεωρητές Α΄, 54 θέσεις και Επιθεωρητές Β΄, 186 θέσεις. Οι Επιθεωρητές Α΄ τοποθετούνταν ως προϊστάμενοι στις εκπαιδευτικές περιφέρειες, με έδρα την πρωτεύουσα του νομού.

Σε Επιθεωρητές Α΄ προάγονταν κατ' εκλογήν οι Επιθεωρητές Β΄, έχοντας συμπληρώσει τριετή υπηρεσία στο βαθμό τους. Σε Επιθεωρητές Β΄ προάγονταν διευθυντές Α΄ και Β΄ και δάσκαλοι Α΄, με προϋπόθεση κατοχής πτυχίου μετεκπαίδευσης σε ελληνικό ή ξένο Πανεπιστήμιο και, όσον αφορά τους δασκάλους δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Η επιλογή γινόταν σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 820/1978¹¹⁵. Για την επιλογή τους χρησιμοποιούνταν τα στοιχεία του υπηρεσιακού τους φακέλου, τα αποτελέσματα του σχετικού διαγωνισμού και η συνέντευξη. Τα παραπάνω στοιχεία εξέταζε επιτροπή που

112. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 237.

113. Νόμος 309 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 100/30-4-1976.

114. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 29. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

115. Προεδρικό Διάταγμα 820 «Περί της διαδικασίας προκρίσεως και επιλογής των προαγομένων εις θέσεις Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Β΄», ΦΕΚ αριθ. 188/13-11-1978.

συγκροτούσε ο Υπουργός Παιδείας και είχε ως πρόεδρο τον προϊστάμενο της υπηρεσίας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.¹¹⁶

Οι Επιθεωρητές ασκούσαν διοίκηση, επιθεώρηση, καθοδήγηση, εποπτεία και έλεγχο στα σχολεία της περιφέρειάς τους και το προσωπικό τους, έχοντας καθήκοντα διοικητικού και πειθαρχικού προϊσταμένου. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους παρουσιάζονται αναλυτικά στο Προεδρικό Διάταγμα 51/1977.¹¹⁷

Το πιο σημαντικό έργο τους ήταν η σύνταξη των εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων των προϊσταμένων των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού τους. Ο κρινόμενος βαθμολογούνταν με βάση τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία αποτελούσαν τα ουσιαστικά προσόντα του. Ως τέτοια προσόντα ορίζονταν: α) Επιστημονικόν (επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδές και πτυχία, β) Διδακτικόν (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα), γ) Διοικητικόν (διοικητική δεξιότητα), δ) Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία και ηθικές αμοιβές) και ε) Δράση και συμπεριφορά του εντός και εκτός της υπηρεσίας. Για τα κριτήρια αυτά υπήρχε η εξής κλίμακα βαθμολογίας: α) Εξαίρετος (10 και 9), β) Λίαν καλός (8 και 7), γ) Καλός (6 και 5), δ) Μέτριος (4 και 3) και ε) Ακατάλληλος (2 και 1).

Για τη σύνταξη της έκθεσης οι Επιθεωρητές λάμβαναν υπόψη τους τις εκθέσεις των διευθυντών του σχολείου. Οι διευθυντές είχαν δικαίωμα να συντάσσουν έκθεση για τα τρία τελευταία κριτήρια, δηλαδή το διοικητικό, την ευσυνειδησία και τη δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας.

Η επιθεώρηση υλοποιούνταν δύο φορές το χρόνο ή δύο φορές κάθε δύο χρόνια, αλλά η πιο συνηθισμένη συχνότητα ήταν μία φορά το χρόνο. Η επιθεώρηση γινόταν συνήθως σε ένα ή δύο μαθήματα και διαρκούσε μία ή δύο διδακτικές ώρες. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις κατά τις οποίες η επιθεώρηση γινόταν από ένα ως δώδεκα μαθήματα, με διάρκεια από μία ως δώδεκα διδακτικές ώρες.¹¹⁸

Η Έκθεση του Διευθυντή και η Έκθεση του Επιθεωρητή υποβάλλονταν κάθε χρόνο μέχρι το τέλος Αυγούστου. Παράλειψη υποβολής Έκθεσης ή καθυστέρησή της θεωρούνταν πειθαρχικό αδίκημα. Οι Εκθέσεις έμπαιναν στον ατομικό υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού και με βάση αυτές γίνονταν οι βαθμολογικές και

116. Χ. Ρέπας (2011) Σνδικαλιστικό κίνημα και εκπαιδευτική πολιτική: Η περίοδος 1974-1981, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 98, σ. 83.

117. Προεδρικό Διάταγμα 51 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαίδευσεως», ΦΕΚ αριθ. 22/28-1-1977.

118. Α. Ορφανού (2000) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1976, *Νέα Παιδεία*, 95, σ. 167.

μισθολογικές προαγωγές.¹¹⁹ Η έκθεση ουσιαστικών προσόντων είχε ιδιαίτερη σημασία για τους δασκάλους, γιατί καθόριζε την επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία τους.

Ως δεύτερο όργανο του Εποπτικού Προσωπικού της Δημοτικής Εκπαίδευσης θεσπίστηκαν οι Επόπτες. Σύμφωνα με το νόμο, η χώρα διαιρέθηκε σε 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης, με προϊστάμενο καθεμιάς τον Επόπτη Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι θέσεις των Εποπτών ήταν 16. Μία από αυτές ήταν θέση Γενικού Διευθυντή Γενικής Εκπαίδευσης ή Προϊσταμένου της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Οι Επόπτες ορίστηκαν γενικά ως διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού που ανήκε στη δικαιοδοσία τους. Συνέτασσαν και εκείνοι με τη σειρά τους εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων για τους Επιθεωρητές και παρακολουθούσαν τις επιμορφώσεις του διδακτικού προσωπικού, διδάσκοντας κιόλας σε αυτές. Αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους παρουσιάζονται στο Π.Δ. 51/1977, όπως και των Επιθεωρητών.

Ο διπλός ρόλος των Επιθεωρητών, διοικητικός από τη μια, παιδαγωγικός από την άλλη παρέμεινε όπως είχε διαμορφωθεί και δεν επέστη καμία ουσιαστική διαφορά. Περισσότερο μάλιστα προβλήθηκε ο ελεγκτικός τους χαρακτήρας, καθώς το έργο τους είχε επικεντρωθεί στον έλεγχο και βαθμολόγηση των δασκάλων. Έτσι εξακολουθούσε να υπάρχει το λεγόμενο φόβητρο προς τους Επιθεωρητές, καθώς ήταν οι κύριοι υπεύθυνοι για την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη των δασκάλων.

Η έμφαση στο διοικητικό και ελεγκτικό χαρακτήρα του θεσμού του Επιθεωρητή, η ιστορική του επιβάρυνση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, η μη ικανοποίηση του αιτήματος της κάθαρσης του θεσμού, αλλά και η διατυπωμένη αμφισβήτηση των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής του εποπτικού προσωπικού, υπονόμισαν καθοριστικά τον επιστημονικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα του θεσμού της Εποπτείας.¹²⁰

Η αμφισβήτηση που τέθηκε στο θεσμό του Επιθεωρητή στηρίχτηκε πρωταρχικά στο διπλό του ρόλο. Η διοικητική και ελεγκτική του δραστηριότητα υπερίσχυσε της

119. Π. Δ. Σάμιος (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982)*, Αθήνα, σ. 30. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

120. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 239.

παιδαγωγικής, με αποτέλεσμα να μετατρέψει το θεσμό σε ένα γραφειοκρατικό μηχανισμό, με τον Επιθεωρητή να είναι ο κύριος διαμεσολαβητής ανάμεσα στο σχολείο και την κεντρική εξουσία. Ορισμένοι μάλιστα Επιθεωρητές, εξαιτίας της διπλής αυτής ιδιότητας, καλλιέργησαν τάσεις φιλαυτίας και αλαζονείας απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα συχνά να παρεκτρέπονται από το έργο τους, εποπτεύοντας δεσποτικά και αξιολογώντας υποκειμενικά.¹²¹

Άλλα θέματα αμφισβήτησης ήταν οι αιφνιδιαστικές επισκέψεις των Επιθεωρητών στα σχολεία και η υπεροπτική αντιμετώπιση που είχαν προς τους δασκάλους, καθώς τους κοιτούσαν αφ' υψηλού και τους θεωρούσαν «φαντάρους χωρίς προσωπικότητα».¹²² Ακόμα σημαντικά σημεία αμφισβήτησης ήταν η μορφή της αξιολόγησης που εφαρμοζόταν, η προέλευση των Επιθεωρητών και ο τρόπος επιλογής τους, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους και ιδιαίτερα η σύνταξη των υπηρεσιακών εκθέσεων, που ήταν συνδεδεμένες με την προαγωγή, τη μετάθεση και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.¹²³

Οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων της εποχής χαρακτηρίζονταν από την αντιεπιστημονικότητα, την αοριστία όσον αφορά τους στόχους και το αντικείμενο αξιολόγησης, τη σύγχυση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τα στοιχεία της προσωπικής ζωής των αξιολογούμενων και τη μεροληψία. Επιτρεπόταν με τον τρόπο αυτόν μεγάλα περιθώρια αυθαιρεσίας, γεγονός που επικρίθηκε έντονα.¹²⁴

Οι αξιολογικές εκθέσεις αποτέλεσαν λοιπόν σημαντικό παράγοντα της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο οι νέες ρυθμίσεις, αν και δεν είχαν πάρει την τελική τους μορφή, δε φάνηκε να απεγκλωβίζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το πνιγηρό πνεύμα της συγκεντρωτικής γραφειοκρατικής συμμόρφωσης.¹²⁵

Ο θεσμός του Επιθεωρητή, με την άλλοτε υψηλή και υπεύθυνη θέση, μετατράπηκε σε έναν άψυχο και στείρο θεσμό, που έπνιξε κάθε πρωτοβουλία και ενδιαφέρον.¹²⁶

121. Α. Αθανασίου & Π. Χαμπηλωμάτη (χ.χ.) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, σ. 8. (Διαθέσιμο online: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/3/2014)

122. Θ. Σωτηρόπουλος (1983) *Σχολικός σύμβουλος και επιθεωρητής: Κρίσεις-σχόλια-προσδοκίες, Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1, σ. 37.

123. Μ. Παπαδανιήλ (2011) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970: Περίπτωση νομού Σερρών*, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, σ. 132.

124. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 241-242.

125. Γ. Μαυρογιώργος (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, σ. 150.

126. Θ. Γέρου (1981) *Εκπαιδευτική πολιτική (1975-1981)*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 21.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας υποστεί την έντονη και ασφυκτική καταπίεση του θεσμού, ήταν επόμενο να αντιδράσουν και να ζητήσουν την αντικατάστασή του.

Την περίοδο της μεταπολίτευσης ο εκπαιδευτικός χαρακτηριζόταν ως λιπόψυχος, κόλακας, ταπεινός, υποτελής, τρομοκρατημένος και φοβισμένος, χωρίς ουσιαστικά πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και με μειωμένα εισοδήματα και χαμηλό κοινωνικό κύρος.¹²⁷ Ο θεσμός του Επιθεωρητή συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου προφίλ των εκπαιδευτικών, γεγονός που επεδίωκε η πολιτική εξουσία, στελεχώνοντας τις θέσεις αυτές με άτομα της εμπιστοσύνης της. Για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου τροποποιούσε τα προσόντα για την κατάληψη των διοικητικών και εποπτικών θέσεων, ακύρωνε τους διαγωνισμούς και άλλαζε τον αριθμό των θέσεων.¹²⁸ Όσοι λοιπόν ζητούσαν την κατάργηση του θεσμού ήταν αντίθετοι στη γενικότερη κρατική επέμβαση στις σχολικές πρακτικές.¹²⁹

Πρώτοι απ' όλους ξεκίνησαν οι εκπαιδευτικοί τις κινητοποιήσεις και εναντιώθηκαν στο θεσμό του Επιθεωρητή, προβάλλοντας το αίτημα για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Το καλοκαίρι του 1982 η Δ.Ο.Ε. διατύπωσε ορισμένες προτάσεις στο Διδασκαλικό Βήμα, που είχαν το χαρακτήρα αιτήματος προς την κυβέρνηση. Σύμφωνα με αυτές, έκριναν την αξιολόγηση αναγκαία, με την προϋπόθεση να κινηθεί σε νέες βάσεις με το Σχολικό Σύμβουλο.¹³⁰ Έτσι προετοιμάστηκε το κλίμα για τη θεσμοθέτηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

1.5.2. Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου

Με το Νόμο 1304/1982¹³¹ καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή και εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Έργο του ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή του στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της

127. Α. Συμεωνίδου (2011) Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, σ. 117.

128. Ο.π., σσ. 117-118.

129. Χ. Νούτσος (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 106.

130. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 253.

131. Νόμος 1304 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 144/7-12-1982.

εκπαίδευσης. Γίνεται έτσι φανερό πως αποκλειστικό του έργου ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και πως απαλλάχτηκε από το διοικητικό του ρόλο, τον οποίο ασκούσαν πλέον οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων ή Γραφείων Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το νόμο, ο Σχολικός Σύμβουλος όφειλε να συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, να αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής και αγωγής, να επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειάς του, κατευθύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας και να οργανώνει σεμινάρια για την επιμόρφωσή τους. Ακόμα να συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος, να μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού, να συνεργάζεται με τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης, καθώς και με την υπηρεσία σχολικής υγιεινής. Αναλυτικά τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων παρουσιάζονται στο Προεδρικό Διάταγμα 214/1984.¹³²

Η θητεία των Σχολικών Συμβούλων ήταν τετραετής και μπορούσε να ανανεωθεί για δύο ακόμη τετραετίες. Η θέση τους δηλαδή δεν ήταν μόνιμη, όπως συνέβαινε με τους Επιθεωρητές, αλλά διαρκούσε μία τετραετία. Ο νόμος έδινε βέβαια το δικαίωμα της ανανέωσης για δύο ακόμα θητείες, γεγονός όμως που δε μπορεί να συγκριθεί με τη μονιμότητα. Οι θέσεις τους ορίζονταν σε 300 για τη δημοτική εκπαίδευση, 20 για την προσχολική και 8 για την ειδική αγωγή.

Υποψήφιοι για τις θέσεις των Σχολικών Συμβούλων μπορούσαν να είναι όσοι είχαν δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία τα δώδεκα χρόνια να ήταν σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού. Για την επιλογή τους συγκροτήθηκε συμβούλιο επιλογής που αποτελούνταν από έναν δικαστή, πέντε καθηγητές ανώτατων σχολών ή άλλους επιστήμονες και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ως κριτήρια για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων καθορίζονταν η υπηρεσιακή κατάρτιση, η κοινωνική προσφορά, το αξιολογικό εκπαιδευτικό έργο και η δημοκρατική προσωπικότητα. Για την αξιολόγησή τους λαμβάνονταν υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό ή εξωτερικό, η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση στο εσωτερικό και εξωτερικό, η συγγραφική εργασία, η γνώση ξένης γλώσσας και το δεύτερο πτυχίο. Ύστερα από συζήτηση με τα μέλη του συμβουλίου,

132. Προεδρικό Διάταγμα 214 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων», ΦΕΚ αριθ. 77/29-5-1984.

λαμβάνονταν υπόψη και η προσωπικότητά του. Παρατηρείται δηλαδή ένα είδος συνέντευξης με τους υποψηφίους.

Όμως δεν οριζόταν πώς βαθμολογούνταν τα κριτήρια και πώς η συνέντευξη. Το γεγονός αυτό παρείχε τη δυνατότητα στον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας να ορίσει τα κριτήρια κατά το δοκούν, επιτρέποντας την έντονη διείσδυση του υποκειμενικού στοιχείου. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τη βεβαρημένη προϊστορία της κομματοποίησης των επιλογών από την περίοδο ακόμη των Επιθεωρητών, οδήγησαν σε ανάλογους συνειρμούς και υπονόμευσαν το κύρος και την αξιοπιστία των Σχολικών Συμβούλων, αμέσως από τη διαδικασία της επιλογής τους.¹³³

Οι Επιθεωρητές Α΄ και Β΄ δημοτικής εκπαίδευσης μπορούσαν χωρίς αίτησή τους και κατά τη διαδικασία του άρθρου 20 να κριθούν για επιλογή σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων. Όσοι δεν επιθυμούσαν να κριθούν καθώς και όσοι μετά την κρίση του Συμβουλίου Επιλογής δεν επιλέγονταν για τη θέση του Σχολικού Συμβούλου, αναλάμβαναν καθήκοντα Διευθυντών Σχολείων, ή ασκούσαν διδακτικό έργο διατηρώντας το βαθμό και το μισθό τους.

Το Σώμα Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης διατύπωσε ορισμένες απόψεις για το συγκεκριμένο νόμο. Αναγνώρισαν την ανάγκη αναμόρφωσης του θεσμού, αλλά θεώρησαν ταπεινωτική την απομάκρυνσή τους από τις θέσεις του εποπτικού προσωπικού. Ακόμα, χαρακτήρισαν απαράδεκτη τη συμμετοχή τους σε νέες διαδικασίες επιλογής για την κατάληψη των θέσεων Σχολικών Συμβούλων, καθώς όπως ισχυρίζονταν, είχαν επιλεγεί με νόμιμες εξετάσεις και διαδικασίες και πίστευαν ότι δικαιούνταν να καταλάβουν τις συγκεκριμένες θέσεις.¹³⁴

Η μέχρι εκείνη την εποχή διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν προσέφερε σχεδόν τίποτα στον εκπαιδευτικό. Οι Επιθεωρητές καθόριζαν σε σημαντικό βαθμό με την έκθεσή τους την υπηρεσιακή σταδιοδρομία και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η έκθεση των Επιθεωρητών βασιζόταν στις αμφιβόλου κύρους και αξιοπιστίας εντυπώσεις τους που σχημάτιζαν από, μία δίωρη το πολύ, παρακολούθηση μαθημάτων του δασκάλου, επηρεασμένοι πολλές φορές και

133. Χ. Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη (2008) *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικο-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος, σ. 162. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24575#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

134. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης (1990) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, σ. 336.

από το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των ελεγχόμενων δασκάλων.¹³⁵

Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή εκφράζει, κατά τον Φράγκο, την απέχθεια προς κάθε είδους πρόσκαιρη, υποφερτή ή απάνθρωπη καταπίεση που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους υπεύθυνους εκπροσώπους ενός αναχρονιστικού και απόλυτα συγκεντρωτικού και διοικητικού συστήματος, είτε αυτοί ήταν άμεσα οι Επιθεωρητές, είτε έμμεσα το εκάστοτε πολιτικό καθεστώς.¹³⁶

Ο Θ. Γέρου αναφέρει πως ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ήρθε στην εκπαίδευση με αρκετή καθυστέρηση, γιατί οι πολιτικές συνθήκες και οι εθνικές περιπέτειες δεν τον άφηναν να εμφανιστεί. Πιστεύει πως βρισκόταν σε λανθάνουσα κατάσταση από τον περασμένο αιώνα, έχοντάς τον οι εκπαιδευτικοί στη συνείδησή τους υπό μορφή προσδοκίας πολλά χρόνια πριν και, δειλά στην αρχή, πιο τολμηρά αργότερα εμφανιζόταν σε άρθρα και μελέτες στις συνελεύσεις και στα έντυπα των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών.¹³⁷

Σύμφωνα με τον Σωτηρόπουλο, ο νέος θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν έγινε για να δώσει 2 – 3 μισθολογικά κλιμάκια παραπάνω στους Σχολικούς Συμβούλους και ανάλογη αύξηση στους μισθούς και τις συντάξεις τους. Ο νέος θεσμός έγινε για το δάσκαλο, ο οποίος περίμενε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και ανέμενε από εκείνον να τον βοηθήσει στο έργο του, έχοντας ως πρωτεύοντα ρόλο εκείνο του καθοδηγητή και συμπαραστάτη. Όταν ο δάσκαλος νοιώσει τον Σύμβουλο κοντά του, ως συνάδελφο, τότε θα έχει δικαιωθεί ο Νόμος 1304/82.¹³⁸

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, απασχολώντας τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας μπορεί να οδηγηθεί στη λύση του με την ανάπτυξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στις σωστές διαστάσεις.¹³⁹ Ο νέος θεσμός χρειάζεται στήριξη από τους δασκάλους, τους γονείς και γενικά το λαό μας για να επιτύχει.¹⁴⁰

135. Α. Ανδρέου & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, σ. 322.

136. Χ. Φράγκου (1985) Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1, σ. 35.

137. Θ. Γέρου (1985) *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 82.

138. Θ. Σωτηρόπουλος (1983) Σχολικός σύμβουλος και επιθεωρητής: Κρίσεις-σχόλια-προσδοκίες, *Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1, σσ. 36-37.

139. Θ. Γέρου (1985) *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 103.

140. Ό.π., σ. 101.

1.6. Ανακεφαλαιωτικά

Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους δόθηκε μεγάλη σημασία στη συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από τα πρώτα ζητήματα που τέθηκαν ήταν η ανάληψη της διοίκησης και εποπτείας της νεοελληνικής εκπαίδευσης από άτομα ικανά, κατάλληλα και έμπιστα της κυβέρνησης. Για το έργο αυτό θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο μακροβιότερος θεσμός στην ιστορία της νεότερης Ελλάδας, καθώς μέτρησε ενάμιση αιώνα λειτουργίας, από το 1830 έως την κατάργησή του το 1982.

Οι Επιθεωρητές, στα 150 χρόνια λειτουργίας του θεσμού, ήταν πτυχιούχοι καθηγητές και δάσκαλοι, όργανα της εκάστοτε κυβέρνησης. Συγκέντρωναν στο πρόσωπό τους μεγάλη δύναμη και πολλές αρμοδιότητες. Παρατηρούσαν τη διδακτική ικανότητα των δασκάλων και τους καθοδηγούσαν, παρακολουθούσαν το ήθος και τη συμπεριφορά τους, ενημερώνονταν για τις εσωσχολικές, αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητές τους, για τα πολιτικά τους φρονήματα και προέβαιναν σε τιμωρίες, ποινές, ακόμα και απολύσεις, όταν το έκριναν σκόπιμο. Όλα αυτά συνέβαιναν ύστερα από αιφνιδιαστικές επισκέψεις στα σχολεία και αφού συνέγραφαν τις περίφημες “Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας”, από τις οποίες εξαρτιόταν η επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού.

Η εκάστοτε πολιτική εξουσία στα χρόνια λειτουργίας του θεσμού του Επιθεωρητή επιχειρούσε να επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία της στους μαθητές, ως μελλοντικούς πολίτες του κράτους. Η εξασφάλιση της παραπάνω πολιτικής τακτικής προϋπέθετε την αναπαραγωγή της ιδεολογίας αυτής από τους δασκάλους. Για να επιτύχει το στόχο αυτόν έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να εποπτεύονται και αξιολογούνται συνεχώς από άτομα που πρόσκεινται πολιτικά σε αυτές. Το συγκεκριμένο ρόλο επιτελούσαν οι Επιθεωρητές για ενάμιση αιώνα.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή λειτούργησε ως όργανο στην υπηρεσία της κυβερνητικής πολιτικής και βασικός εκφραστής των θέσεών της. Με την έκθεσή τους καθόριζαν την υπηρεσιακή σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν τους θεωρούσαν καθοδηγητές, αλλά είχαν αναπτύξει φόβο για αυτούς.

Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, καλούνταν να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις επιταγές της εκάστοτε πολιτικής. Για να διαπιστωθεί αν ενεργούσαν σωστά το ρόλο τους, αξιολογούνταν και βαθμολογούνταν από τους Επιθεωρητές. Όσοι δάσκαλοι επιχείρησαν να καινοτομήσουν στον τρόπο διδασκαλίας ή είχαν

πολιτικά και ιδεολογικά φρονήματα που δε συμφωνούσαν με την πολιτικά κυρίαρχη ιδεολογία, τιμωρούνταν με βαριές ποινές, εξορίες και απολύσεις.

Αποτέλεσαν έτσι οι Επιθεωρητές ένα μηχανισμό επιβολής της θέλησης της κεντρικής εξουσίας και ελέγχου της προσωπικής ζωής, της παιδαγωγικής ιδεολογίας και των πολιτικών φρονημάτων των δασκάλων. Η προέλευση των Επιθεωρητών, ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής τους, ο διπλός ρόλος που ασκούσαν, παιδαγωγικός και διοικητικός, οι μεταβολές τους ανάλογα με τις πολιτικές αλλαγές και η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις “Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας”, αποτέλεσαν, μαζί με τους παραπάνω λόγους, τα επίμαχα θέματα για την αμφισβήτηση του θεσμού και την αντικατάστασή του από εκείνον του Σχολικού Συμβούλου.

Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή υπήρξε για χρόνια κύριο αίτημα των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι επιθυμούσαν έναν σύμβουλο, έναν καθοδηγητή και αρωγό στο δύσκολο έργο τους. Η θέσπιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου πραγματοποίησε εν μέρει την επιθυμία τους, καθώς ο θεσμός, έως και σήμερα, δεν ασκεί ουσιαστική αξιολόγηση και καθοδήγηση, έτσι όπως αναμένεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος έρθει στο ίδιο επίπεδο με το δάσκαλο, κατανοώντας τη θέση και τα καθημερινά προβλήματα της σχολικής τάξης, θα αποκτήσει ουσία ο Νόμος 1304/1982. Απαραίτητη κρίνεται βεβαίως και η στήριξη από την εκάστοτε κυβέρνηση και τους ανάλογους φορείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1982 – 2014

2.1. Η περίοδος 1982 – 1990

2.1.1. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού

Μέχρι το 1981 ο θεσμός του Επιθεωρητή υπήρξε ο κύριος θεσμός ελέγχου και αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού. Οι εκκαθαρίσεις, οι χειραγωγήσεις και οι εξευτελισμοί ήταν κάποια από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τα προηγούμενα χρόνια, τραυματίζοντας με αυτόν τον τρόπο το σώμα των εκπαιδευτικών.¹⁴¹ Στα αποτελέσματα αυτά οδήγησε η συμπεριφορά των Επιθεωρητών, οι οποίοι προέβαιναν σε αξιολογήσεις του πολιτικού φρονήματος, ακόμα και της ιδιωτικής ζωής των εκπαιδευτικών.

Οι αξιολογήσεις των Επιθεωρητών ήταν, ως επί το πλείστον, υποκειμενικές κρίσεις, οι οποίες στηρίζονταν σε υποκειμενικά και αυθαίρετα κριτήρια. Ακόμα, μετά το τέλος της επιθεώρησης, δε γινόταν συζήτηση του Επιθεωρητή με το δάσκαλο σχετικά με τη διδασκαλία, ενώ οι εκθέσεις που συνέτασσαν δε χρησιμοποιούνταν για την ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο αντιπαιδαγωγικός και αντισυναδελφικός αυτός τρόπος εποπτείας και αξιολόγησης των Επιθεωρητών, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες πιέσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών οργανώσεων για ριζικές αλλαγές στο σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης,¹⁴² οδήγησε στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και στην εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με το Νόμο 1304/1982.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982 συνδέθηκε με το αίτημα για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση και έγινε για να καλύψει τις ανάγκες που προέβλεπαν ως επιτακτικές στα αιτήματά τους οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Οι ανάγκες αυτές, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, ήταν η ανάγκη για καθοδήγηση και στήριξη των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, για επιστημονική

141. Μ. Ηλιού (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, σ. 60.

142. Α. Ζουγανέλη, Κ. Καφετζόπουλος, Ε. Σοφού & Β. Τσάφος (2007) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 139.

ανάπτυξη και εξέλιξη, για εκπαιδευτική – παιδαγωγική ανάπτυξη και για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς συγκεκριμένες ελλείψεις και λήψη μέτρων για την κάλυψή τους.¹⁴³

Η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου έγινε, κατά τον Καραγεώργο, γιατί οι δάσκαλοι είχαν ανάγκη από έναν εμπνευστή για το έργο τους, από έναν εκφραστή ενός νέου πνεύματος, τον οποίο θα είχαν ως πρότυπο για τη σωστή διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.¹⁴⁴ Ανέμεναν δηλαδή εκείνους που θα μπορούσαν να σταθούν δίπλα τους ως συμπαραστάτες και βοηθοί στο επίπονο έργο τους. Για την επιτυχία του θεσμού ως συμπαραστάτη και βοηθού, οι δάσκαλοι θεωρούσαν απαραίτητη προϋπόθεση να μη βρίσκεται σε ανώτερη βαθμολογικά θέση από εκείνους.

Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούσαν έναν Σχολικό Σύμβουλο που θα παρακολουθεί τη σχολική ζωή και το έργο τους, θα ενημερώνεται αδιαλείπτως για τα δρώμενα της καθημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής και πραγματικότητας και θα ενημερώνει και συμβουλεύει και τους ίδιους με σεμινάρια, συνελεύσεις και προσωπικές επαφές.

Το παραπάνω αίτημα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο με έναν έμπειρο και πραγματικά μορφωμένο και αξιόπιστο Σχολικό Σύμβουλο. Παρακολουθώντας την καθημερινή ζωή του σχολείου και συνεργαζόμενος με όλους θα μπορούσε να εντοπίσει, να αναλύσει ακόμα και να αντικαταστήσει ανεπιθύμητες αντιδράσεις, με άλλες επιθυμητές.¹⁴⁵

Αναφορικά με τα προσόντα και κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, η θέση που διατύπωναν οι εκπαιδευτικοί ήταν ότι έπρεπε να είναι απόλυτα αντικειμενικά. Σε αυτό τους οδήγησαν οι επιφυλάξεις που είχαν, καθώς πίστευαν ότι κριτήρια όπως δημοκρατικό ήθος και προσωπικότητα, κοινωνική προσφορά και αξιόλογο διδακτικό έργο, μπορούσαν εύκολα να αμφισβητηθούν γιατί δεν είναι μετρήσιμα. Ακόμα θεωρούσαν απαραίτητη την επιστημονική κατάρτισή τους πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους. Τέλος, ένα σημαντικό βήμα για την αντικειμενική λειτουργία του νέου θεσμού ήταν, κατά τους εκπαιδευτικούς, η μη ανάμιξη των Σχολικών Συμβούλων στο πολιτικό γίγνεσθαι.

143. Ε. Δημητρόπουλος (1984) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Προβλήματα, δυνατότητες, προοπτικές, *Νέα Παιδεία*, 29, σ. 98.

144. Δ. Καραγεώργος (1994) Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σ. 35.

145. Μ. Κυνηγού (1983) Πώς βλέπουμε το έργο του σχολικού συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, σ. 19.

Αποτελεσματικός Σχολικός Σύμβουλος, κατά την Κυνηγού, είναι εκείνος που συμβουλεύει, βοηθά και δεν αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, επισημαίνει τα μειονεκτήματα και προτείνει λύσεις, χωρίς να κρίνει.¹⁴⁶ Παρατηρείται λοιπόν πως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν μεγάλες, καλύπτοντας τα βαθειά και μακροχρόνια αιτήματά τους. Διαπιστώνεται επίσης πως τελικά έβλεπαν το θεσμό ως πανάκεια όλων των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος.¹⁴⁷

Για τους παραπάνω λόγους οι δάσκαλοι ονόμασαν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου “δασκαλογέννητο θεσμό” και τον δέχτηκαν με μεγάλη χαρά, γιατί προήλθε από τους μακροχρόνιους αγώνες τους για απαλλαγή από τον αυταρχισμό του Επιθεωρητή.¹⁴⁸ Η εισαγωγή του θεσμού έγινε ευνοϊκά δεκτή, γιατί αποτελούσε ένα πάγιο αίτημά τους. Όλοι ήθελαν το θεσμό και εκείνοι που ανέλαβαν να τον υλοποιήσουν εργάστηκαν με όλες τους τις δυνάμεις. Ο Σχολικός Σύμβουλος παρουσίασε στο σχολείο ένα νέο πνεύμα και ύφος εργασιακής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς. Επικοινωνήσε μαζί τους ως συνεργάτης, βοηθός και εμπυχωτής.

Ο Σχολικός Σύμβουλος πήγαινε στο σχολείο για να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την παιδαγωγική και επιστημονική βοήθεια που χρειάζονταν. Το πλαίσιο δράσης του δεν ήταν η αξιολόγηση συμπεριφορών, μεθόδων και τεχνικών που δεν είχαν διδαχθεί ποτέ οι δάσκαλοι. Με βάση την πειθώ και τα επιστημονικά και λογικά τεκμήρια προσπαθούσε να βοηθήσει και να μεταφέρει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις του. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, τους συμβουλευόνταν και στόχευαν στη βελτίωση και εξέλιξή τους, όχι από την επιβολή και το κύρος της εξουσίας των συμβούλων, αλλά επειδή έβλεπαν στο πρόσωπό τους το βοηθό και συμπαραστάτη του έργου τους. Από αυτή και μόνο την άποψη, ο ερχομός του Σχολικού Συμβούλου ήταν ευεργετικός.¹⁴⁹

Το αρχικό όμως ιδανικό ξεκίνημα, διαδέχτηκαν οι προβληματισμοί, οι επιφυλάξεις και οι πρώτες συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων. Η μη αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του Σχολικού Συμβούλου, είχε ως αποτέλεσμα την εκδήλωση επιφυλακτικής στάσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών

146. Ο.π., σ. 19.

147. Α. Ανδρέου (1986) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Από το αίτημα στην πραγματικότητα, *Σύγχρονα Θέματα*, 28, σ. 85.

148. Β. Ηλιάδου (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σ. 129.

149. Δ. Καραγεώργος (1994) Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σ. 42.

για να θέσουν υποψηφιότητα για τις θέσεις Σχολικών Συμβούλων. Μεγαλύτερα προβλήματα όμως εμφανίστηκαν με την άρνηση ορισμένων εκπαιδευτικών, κυρίως νέων, να δεχτούν στις τάξεις τους, τους Σχολικούς Συμβούλους.

2.1.2. Οι πρώτες προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης

Οι παραπάνω πρώτες αντιδράσεις θεωρήθηκε ότι θα αντιμετωπιζόνταν με την ψήφιση του Νόμου 1566/1985.¹⁵⁰ Με το Νόμο αυτό φάνηκε η προσπάθεια για τη μείωση του δημοσιοϋπαλληλικού χαρακτήρα της εποπτείας της εκπαίδευσης και η προσπάθεια για να μειωθούν και να υπηρετηθούν αποτελεσματικότερα οι σκοποί της συμβουλευτικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.¹⁵¹

Ο νόμος προέβλεπε πως η αξιολόγηση θα υλοποιούνταν από το Σχολικό Σύμβουλο, το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Προϊστάμενο γραφείου. Οι δύο πρώτοι θα αναλάμβαναν τη σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των εκθέσεων θα επηρέαζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση των εκπαιδευτικών.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιλέγονταν από τα αρμόδια Υπηρεσιακά Συμβούλια. Στα Συμβούλια που συστήθηκαν για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των Σχολικών Συμβούλων, συμμετείχε και ο αιρετός εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών. Η πρωτοβουλία αυτή έγινε στα πλαίσια της προσπάθειας για προβολή της διαφάνειας, του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και της ικανοποίησης των συνδικαλιστικών θέσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών.¹⁵²

Το ζήτημα της αξιολόγησης άρχισε λοιπόν να ρυθμίζεται εκ νέου με μία σειρά σχεδίων Προεδρικών Διαταγμάτων. Με το σχέδιο Π.Δ. του 1986 προβλεπόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική

150. Νόμος 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 167/30-9-1985.

151. Κ. Χαρακόπουλος (1998) *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Αθήνα, σ. 43. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/52/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

152. Α. Παναγόπουλος (2012) *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό*, Πάτρα, σ. 54. (Διπλωματική Εργασία)

ικανότητα – παιδαγωγική πράξη, τη συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής και την εργατικότητα και συνεργασία με τους φορείς.¹⁵³ Την αξιολόγηση θα αναλάμβανε ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Διευθυντής Σχολείου.

Τον επόμενο χρόνο, 1987, εκδόθηκε ένα ακόμα σχέδιο Π.Δ., σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιούνταν με τη συνεργασία δύο Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι αξιολογούσαν και ταυτόχρονα συμμετείχαν στην κρίση τους.¹⁵⁴ Ο προβληματισμός που προέκυψε πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα ήταν κατά πόσο μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός, από τη στιγμή που είχε την ιδιότητα του συμβούλου, αλλά και του κριτή. Υπήρχε ο κίνδυνος της υπερίσχυσης της ιδιότητας του κριτή και της απορρόφησης της ιδιότητας του συμβούλου.¹⁵⁵

Το αξιοσημείωτο όμως του συγκεκριμένου σχεδίου Π.Δ. ήταν η αλλαγή του ορισμού της αξιολόγησης. Τα προηγούμενα σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων όριζαν την αξιολόγηση ως “εκτίμηση της καταλληλότητας του εκπαιδευτικού”. Το συγκεκριμένο σχέδιο όριζε την αξιολόγηση ως “εκτίμηση του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα”.¹⁵⁶ Επίσης, για πρώτη φορά στο σχέδιο αυτό εισήχθη η έννοια της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών έγινε με βάση τα εισηγητικά σημειώματα του Σχολικού Συμβούλου, του διευθυντή του σχολείου και το “αυτοαξιολογικό σημείωμα του κρινόμενου”.¹⁵⁷

Τον Απρίλιο του 1988 συγκροτήθηκε Επιτροπή με καθηγητές πανεπιστημίου, Σχολικούς Συμβούλους και εκπροσώπους των συνδικαλιστών οργανώσεων, με έργο την κατάρτιση σχεδίων προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές θα συμπεριλαμβάνονταν στο

153. Χ. Δούκας (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*, Αθήνα, σ. 55. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/5345#page/54/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

154. Ι. Γιαννάκας (2006) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, σ. 54. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14135#page/54/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

155. Ο.π., σ. 54.

156. Χ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, Θ. Τσιριγώτης & Γ. Καββαδίας (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, σ. 98.

157. Ο.π., σ. 99.

επικείμενο Προεδρικό Διάταγμα για τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.¹⁵⁸

Τον ίδιο χρόνο εκδόθηκε το Προεδρικό Διάταγμα 2/1988 για τη διαδικασία επανάκρισης των Σχολικών Συμβούλων και την ανανέωση της θητείας τους. Για την επανάκρισή τους θα λαμβάνονταν υπόψη ο υπηρεσιακός φάκελος των Σχολικών Συμβούλων και εκθέσεις των ίδιων, ενώ το υπηρεσιακό συμβούλιο θα μπορούσε επιπρόσθετα να τους καλέσει σε προφορική εξέταση, για διευκρίνιση θεμάτων που αναφέρονταν στο έργο τους. Η ανανέωση της θητείας τους κρίθηκε αυτοδικαίως και όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, εκτός από εκείνους που δεν επιθυμούσαν την ανανέωση της θητείας τους, παρέμειναν στις θέσεις τους.¹⁵⁹

2.1.3. Οι πρώτες αντιδράσεις

Με εξαίρεση το Π.Δ. 2/1988, τα ανωτέρω σχέδια Προεδρικά Διατάγματα δεν εκδόθηκαν ποτέ, εξαιτίας των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών σωμάτων, αλλά και της γενικότερης πολιτικής της κυβέρνησης. Ουσιαστικά και ο Νόμος 1566/1985 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παρέμενε ανενεργός και δέχτηκε οξεία κριτική από τον εκπαιδευτικό κόσμο και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Η πρώτη αντίδραση είχε να κάνει με το γεγονός των απολύσεων των εκπαιδευτικών που προέβλεπε ο νόμος. Στο άρθρο 16 και παράγραφο 5 του νόμου, αναφερόταν με σαφήνεια ότι η αρνητική αξιολόγηση είχε ως αποτέλεσμα τη στασιμότητα, ακόμα και την απόλυση του εκπαιδευτικού.¹⁶⁰ Σταδιακά άρχισε να επικρίνεται και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, καθώς οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου και του προϊσταμένου του γραφείου

158. Κ. Χαρακόπουλος (1998) *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Αθήνα, σ. 43. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/52/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

159. Προεδρικό Διάταγμα 2 «Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων και ανανέωση της θητείας τους», ΦΕΚ αριθ. 1/8-1-1988.

160. Γ. Καββαδίας (1993-1994) Το Π.Δ. για την “αξιολόγηση” ή λόγος για τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 25-26, σ. 16.

στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μαζί με το Σχολικό Σύμβουλο θα ενίσχυε τον εποπτικό και ελεγκτικό ρόλο τους.¹⁶¹

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, παρά την αρχική εμφάνισή του ως μια νέα και καινοτόμος εκσυγχρονιστική πολιτική που θα ενίσχυε τον επιστημονικό, παιδαγωγικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα της εποπτείας και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,¹⁶² στην πράξη ακυρώθηκε. Αυτό συνέβη κυρίως γιατί δεν απέκτησε ουσιαστικές αρμοδιότητες και η διαδικασία επιλογής του κατηγορήθηκε ως κομματικά ελεγχόμενη.

Η αντίθεση της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση φάνηκε ήδη από την αρχή ψήφισης του νόμου. Στο Διδασκαλικό Βήμα τον Φλεβάρη του 1985 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού γράφτηκε ως μια διαδικασία που οδηγεί στην καταπίεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, χωρίς να βελτιώνει στο ελάχιστο το εκπαιδευτικό έργο.¹⁶³

Επίσης η Δ.Ο.Ε. αντέδρασε στη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία αξιολόγησης, θεωρώντας πως πρόκειται για μια εσωτερική διαδικασία που αφορά τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες. Σε ανακοίνωσή της κάλεσε όλους τους εκπαιδευτικούς να μη δεχτούν τους Σχολικούς Συμβούλους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους, με το επιχείρημα ότι απέρριπταν την αξιολόγηση από όργανα που βαθμολογούσαν υποκειμενικά.¹⁶⁴ Η άρνηση των δασκάλων στην αξιολόγηση ήταν το κοινό σημείο συμφωνίας τους, από οποιαδήποτε κομματική παράταξη και αν προέρχονταν.

Η αρνητική στάση των δασκάλων να δεχτούν στις αίθουσες διδασκαλίας τους Σχολικούς Συμβούλους, είχε επηρεαστεί από πολλές καταγγελίες συναδέλφων τους εις βάρος των Συμβούλων. Σύμφωνα με αυτές, κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, οι Σχολικοί Σύμβουλοι αντιμετώπιζαν τους δασκάλους ως υφισταμένους τους, έκαναν αιφνιδιαστικές επισκέψεις στα σχολεία και γενικότερα παρουσίαζαν αλαζονική και ηγεμονική συμπεριφορά.¹⁶⁵

161. Α. Ανδρέου (1986) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Από το αίτημα στην πραγματικότητα, *Σύγχρονα Θέματα*, 28, σ. 84.

162. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 251.

163. Δ.Ο.Ε. (1985) Σκεπτικό για το διεκδικητικό μας πλαίσιο, *Διδασκαλικό Βήμα*, 962, σ. 3.

164. Β. Ηλιάδου (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σ. 131.

165. Α. Συμεωνίδου (2011) Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, σ. 121.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάτω από τις τέτοιες συνθήκες συμβιβάζονταν, ενίοτε, με αυτές, μένοντας παθητικοί και αδρανείς, περιμένοντας τη θέσπιση των κατάλληλων μέτρων που θα έδιναν στο ρόλο τους την αναμενόμενη αξία του. Η δραστηριοποίησή τους με σκοπό να γνωστοποιήσουν τα αιτήματα και την αξία του έργου τους, ξεκίνησε στα πρακτικά της ημερίδας της Δ.Ο.Ε. το 1987, όπου καταγράφηκαν τα προβλήματα του θεσμού. Δύο χρόνια αργότερα εκλέχτηκε η πρώτη συντονιστική επιτροπή των Σχολικών Συμβούλων, που έπειτα αντικαταστάθηκε από την Ένωση Σχολικών Συμβούλων Ελλάδας. Παράλληλα ιδρύθηκε ο Παιδαγωγικός Όμιλος Σχολικών Συμβούλων της χώρας. Τα δύο αυτά σώματα αγωνίστηκαν από κοινού για τη διεκδίκηση των αιτημάτων του κλάδου τους.¹⁶⁶

Η εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, έδωσε άλλη διάσταση στην παιδεία, την εκπαίδευση και την αγωγή, ανοίγοντας προοπτικές για νέους δρόμους στις διαδικασίες εποπτείας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.¹⁶⁷ Οι δάσκαλοι προσδοκούσαν έναν πνευματικό άνθρωπο, ο οποίος με τις κατάλληλες διεργασίες θα συνέβαλε αποφασιστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.¹⁶⁸ Όμως ο θεσμός χαρακτηρίστηκε από πολλές ελλείψεις, που είχαν ως αποτέλεσμα αντικειμενικές δυσκολίες στο έργο του. Οι δυσκολίες αυτές οδήγησαν στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, τη μη σωστή λειτουργία και τη συνεπακόλουθη αδράνεια του θεσμού.

Στη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας λειτουργίας του θεσμού, ο Σχολικός Σύμβουλος δεν παρήγαγε δημιουργικό έργο, όπως αναμενόταν. Κατά τον Μαυρογιώργο, αυτό ήταν αποτέλεσμα της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, η οποία είχε οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους Σχολικούς Συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δεν ευνοούσε την αντιπαραθεση εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων μαζί στις επιλογές της επίσημης αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής.¹⁶⁹

Η κριτική στην πολιτική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης της περιόδου 1981 – 1989 δεν ασκήθηκε μόνο από τους εκπαιδευτικούς, τους συνδικαλιστικούς φορείς και τα κόμματα της αντιπολίτευσης, αλλά ασκήθηκε και από τους ίδιους τους Σχολικούς Συμβούλους. Εκείνοι με τη σειρά τους πίστευαν στις ουσιαστικές αρμοδιότητες του

166. Β. Ηλιάδου (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σσ. 132-133.

167. Δ. Ρεντίφης (1990) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 20, σ. 93.

168. Ο.π., σ. 39.

169. Γ. Μαυρογιώργος (1987) Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί-)σταση των εκπαιδευτικών και ο “εγκιβωτισμός” ενός θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, σ. 18.

θεσμού αναμένοντας την ενίσχυση των επιστημονικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων τους. Αντίθετα όμως έβλεπαν την απογύμνωση του θεσμού από τα λεγόμενα επιστημονικά όργανα της εκπαίδευσης.¹⁷⁰

Για τη σωστή διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας, χωρίς εντάσεις μεταξύ δασκάλων και Σχολικών Συμβούλων, αλλά και για την εύρυθμη λειτουργία του θεσμού, ο Δημητρόπουλος εξέφρασε την άποψη ότι δε μπορεί να θεωρηθεί με σοβαρότητα αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δε νοείται αξιολόγηση που να μην αποβλέπει στην προεξασφάλιση της επιτυχίας και στη βελτίωση. Δε μπορεί να θεωρηθεί αξιολόγηση του εκπαιδευτικού χωρίς τη δική του συνεννόηση, αποδοχή και συνεργασία. Δε νοείται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αν δεν εξασφαλιστούν πρώτα επιστημονικά θεμελιωμένες διαδικασίες και στοιχειωδώς καταρτισμένοι αξιολογητές.¹⁷¹

Παρατηρείται στην παραπάνω άποψη πως συνοψίζονται οι κύριοι άξονες για την αξιολόγηση, έτσι όπως την επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί, με τα απαραίτητα κριτήρια για τους αξιολογητές. Η λύση των προβλημάτων αυτών θα ήταν και η επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας και του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου κατά την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας του.

2.2. Η περίοδος 1990 – 1997

2.2.1. Η αξιολόγηση από τους διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε και πάλι στο προσκήνιο. Το κύριο ερώτημα που τέθηκε ήταν ποιος θεσμός και φορέας δικαιούταν να αναλάβει τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν τρεις τάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη τάση, το κράτος θα έπρεπε να έχει την ευθύνη και τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της δεύτερης τάσης τάσσονταν υπέρ του ελέγχου από τον κλάδο των εκπαιδευτικών, με επιχείρημα την επαγγελματική τους αυτονομία. Η τρίτη τάση υποστήριζε πως ο έλεγχος θα έπρεπε να

170. Ε. Ζαμπέτα (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 258.

171. Ε Δημητρόπουλος (1986) Μια μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους, *Απόψεις*, 3, σσ. 106-107.

ασκείται από τους μαθητές και τους γονείς, θέτοντας ως βασικό επιχείρημα την έννοια της ατομικής ελευθερίας.¹⁷²

Ο πρώτος νόμος της δεκαετίας του 1990 θεσπίστηκε το 1991 και αφορούσε μόνο τον τρόπο επιλογής Σχολικών Συμβούλων, χωρίς τροποποιήσεις του προηγούμενου νομοθετικού πλαισίου. Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή τους διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες και βαθμολογούνταν με εκατό αξιολογικές μονάδες. Η πρώτη κατηγορία ήταν η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση, η δεύτερη η υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία και η τρίτη η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία διαπιστωνόταν από το βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου και προσωπική του συνέντευξη.¹⁷³

Τα κριτήρια όμως αυτά δέχτηκαν κριτική από τον εκπαιδευτικό κόσμο, κυρίως τα κριτήρια της τρίτης κατηγορίας, καθώς θεωρήθηκαν υποκειμενικά και ότι η επιλογή, εν τέλει, θα γινόταν με βάση κομματικά κριτήρια. Υπήρξαν βέβαια και οι υποστηρικτές του θεσμού, οι οποίοι πίστευαν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν επιλεγεί αξιοκρατικά και με βάση τις νομικές ρυθμίσεις που καθιέρωσε η πολιτεία. Ο Κορομηλάς υποστήριξε πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν προσφέρει σπουδαίο παιδαγωγικό έργο, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία.¹⁷⁴ Όμως για τη στήριξη του θεσμού χρειαζόταν η λήψη βελτιωτικών μέτρων, που θα αποτελούσαν κίνητρο για το καλύτερο έργο των Σχολικών Συμβούλων.

Κατά τη διάρκεια επισκέψεων των Σχολικών Συμβούλων στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί αρνιούνταν να τους δεχτούν στην τάξη. Τα φαινόμενα αυτά ολοένα και αυξάνονταν, καθώς οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως η αξιολόγηση δε συντελούσε στο να γίνει το σχολείο καλύτερο. Για το γεγονός αυτό υπεύθυνοι θεωρήθηκαν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που δε μπόρεσαν να είναι πραγματικοί φορείς του νέου πνεύματος της αρωγής, της συμπαράστασης και της συνεργασίας σε σχέση ισοτιμίας με τους συναδέλφους. Έτσι καλλιεργήθηκε ένα κλίμα σύγχυσης και αμφιβολίας για το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό έργο των Σχολικών Συμβούλων, παρά την

172. Π. Παπακωνσταντίνου (2002) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση-υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 164-165.

173. Νόμος 1966 «Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 147/26-9-1991.

174. Σ. Κορομηλάς (1992) Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σ. 74.

συνεχή παιδαγωγική και επιστημονική τους επιμόρφωση και εξέλιξη με σεμινάρια, σεμιναριακές συναντήσεις, συσκέψεις και συνεδριάσεις.¹⁷⁵

Οι εκπαιδευτικοί δε δέχονταν την αξιολόγηση γιατί τη θεωρούσαν ένα επιπρόσθετο άγχος, που είχε ως στόχο την πλήρη υπαλληλοποίησή τους και η οποία θα συνδεόταν με το βαθμό και το μισθό τους. Ο μαθητής αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Σχολικό Σύμβουλο και από το διευθυντή του σχολείου, ο διευθυντής του σχολείου από το Σχολικό Σύμβουλο και από τον προϊστάμενο γραφείου ή διεύθυνσης και ο προϊστάμενος γραφείου από τον προϊστάμενο διεύθυνσης.¹⁷⁶ Η ιεραρχική αυτή αξιολόγηση τους οδήγησε στην άποψη πως στο τέλος όλοι αξιολογούνται από τους έχοντες την εξουσία.

Η πεποίθηση πως η αξιολόγηση θα υλοποιούνταν από τα ανώτερα πολιτικά όργανα ανακαλούσε μνήμες του παρελθόντος. Πίστευαν πως απαραίτητη προϋπόθεση για να σε βρουν άξιο και ικανό εκπαιδευτικό είναι να συμφωνείς μαζί τους, καθώς δεν υπάρχει εξουσία που να δέχεται την αμφισβήτηση. Έτσι θα κρίνονται ως ικανοί και κατάλληλοι όσοι καταφέρουν να ανταποκριθούν στις επιταγές της εκάστοτε κυβέρνησης και ανεπαρκείς οι υπόλοιποι.¹⁷⁷ Θεωρήθηκε δηλαδή, για μία ακόμη φορά, ως κύρια επιδίωξη ο γραφειοκρατικός έλεγχος και η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις υποδείξεις της εκάστοτε κυβέρνησης και όχι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.¹⁷⁸

Οι θιασώτες της αξιολόγησης τη θεωρούσαν απαραίτητη, γιατί ο εκπαιδευτικός, ως λειτουργός της κοινωνίας, έχει ανάγκη από τον έλεγχο. Τα αποτελέσματα κάθε ενέργειας, ατομικής ή συλλογικής, αξιολογούνται γεγονός που θα πρέπει να συμβαίνει και με την εκπαίδευση. Τέλος, σύμφωνα με την άποψή τους, η αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών και έτσι την πρόοδο και ανάπτυξη ολόκληρης της κοινωνίας.¹⁷⁹ Για τους παραπάνω λόγους θεωρούσαν αδιανόητη την αδιαφορία του κράτους για μια ποιοτική αξιολόγηση.

175. Μ. Παπαδάκης (1994) Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Το πρόβλημα και προτάσεις για τη λύση του, *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, σ. 14.

176. Γ. Μαυρογιώργος (1992) Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού έργου” και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σ. 14.

177. Γ. Παπαλεωνίδα, Η. Τριανταφυλλόπουλος, Κ. Τριμπόνια & Τ. Βερβενιώτη (1991) Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, σ. 82.

178. Μ. Ηλιού (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, σ. 61.

179. Π. Μαρκατάτος (1992) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4-5, σ. 41.

Ως πολύ σημαντικό επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης τέθηκε η επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν πού βαδίζει η δουλειά τους, έτσι ώστε να διορθώσουν και βελτιώσουν τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους. Η επανατροφοδότηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για μια σωστή διαδικασία επανατροφοδότησης είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό μετά από κάθε διδασκαλία οι αξιολογητές θα πρέπει να συζητούν διεξοδικά και καλόπιστα τις παρατηρήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και να αναζητούν από κοινού τις καλύτερες λύσεις στα ποικίλα, και διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, προβλήματα που θα προκύψουν.¹⁸⁰

Έτσι με το Νόμο 2043/1992¹⁸¹ τέθηκε ξανά το θέμα της αξιολόγησης, ορίζοντας ως υπεύθυνους αξιολογητές των εκπαιδευτικών τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ένα χρόνο αργότερα δημοσιεύτηκε το Π.Δ. 320/1993¹⁸² με βάση το οποίο ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογούσε την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα, ενώ ο διευθυντής του σχολείου την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο διαμορφωνόταν σταδιακά μέσα από τη συνεχή επικοινωνία τους στα σεμινάρια και τις επιμορφωτικές συναντήσεις και τις συζητήσεις τους στις επισκέψεις των Σχολικών Συμβούλων στα σχολεία. Για τη σύνταξη της Έκθεσης Αξιολόγησης ο Σχολικός Σύμβουλος συνεκτιμούσε την ενεργητική συμμετοχή και συνεργασία του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα έπειτα από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών σε διαφορετικές ημέρες και ύστερα από προσυνηννόηση με το διδάσκοντα και την ατομική έκθεση του εκπαιδευτικού.

Έκθεση αξιολόγησης δε μπορούσε να συνταχθεί από τον Σχολικό Σύμβουλο και το διευθυντή εφόσον δεν είχαν συνυπηρετήσει με τον εκπαιδευτικό για τόσο χρόνο, όσο και η διάρκεια ενός διδακτικού έτους. Η κλίμακα βαθμολόγησης ήταν από 10 έως 50 μόρια.

180. Λ. Αθανασίου (1991) *Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού στο σχολείο": Προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές*, Ιωάννινα, 3, σ. 52. (Επιστημονική Επετηρίδα)

181. Νόμος 2043 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 79/19-5-1992.

182. Προεδρικό Διάταγμα 320 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΦΕΚ αριθ. 138/25-8-1993.

2.2.2. Αντιδράσεις και καταγγελίες για επιστροφή στο γραφειοκρατικό μοντέλο και τον επιθεωρητισμό

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις κατήγγειλαν το Υπουργείο Παιδείας για επιστροφή στον επιθεωρητισμό, για ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και για αστυνόμευση της ίδιας της παιδαγωγικής πράξης.¹⁸³ Ο ασφυκτικός αξιολογικός έλεγχος είχε ως αποτέλεσμα τη συμμόρφωση του εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται μετρήσιμο μέγεθος, ενώ τα επιμέρους στοιχεία της αξιολόγησης βαθμολογούνται σε εκατονταβάθμια κλίμακα.¹⁸⁴

Η νέα μορφή της έκθεσης αξιολόγησης απείχε κατά πολύ από την αγριότητα των εκθέσεων των Επιθεωρητών παλαιότερων εποχών. Για πολλούς όμως αυτό δε σήμαινε πως θα σταματούσαν οι πολιτικές, ιδεολογικές και κομματικές επιρροές κατά τη σύνταξη των εκθέσεων. Οι επιλογές στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν η επιβεβαίωση πως οι επιρροές αυτές θα συνεχίζονταν. Εξάλλου η έκθεση αξιολόγησης θεωρήθηκε ότι δημιουργήθηκε για να ενισχύσει το δημοσιοϋπαλληλικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών και να προωθήσει την εκπαιδευτική πολιτική.¹⁸⁵

Οι εκπαιδευτικοί κατήγγελλαν τους Σχολικούς Συμβούλους και διευθυντές σχολικών μονάδων που ανέλαβαν θέσεις αξιολογητών, γιατί πίστευαν ότι προωθήθηκαν σε αυτές τις θέσεις με κομματικά, μη αντικειμενικά κριτήρια και αδιαφανείς διαδικασίες.¹⁸⁶

Ένα ακόμα στοιχείο που κρίθηκε αρνητικά ήταν το γεγονός της αξιολόγησης και μέτρησης στην κλίμακα προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως η επιστημονική κατάρτιση, η παιδαγωγική ικανότητα και η υπευθυνότητα. Πρόκειται για μεγέθη που δεν είναι ποσοτικά για να μπορούν να μετρηθούν, επομένως οι δάσκαλοι και οι συνδικαλιστές θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση θα γινόταν με υποκειμενικά κριτήρια, γεγονός που τους έφερνε στις μνήμες την αξιολόγηση από τον Επιθεωρητή.

183. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 44.

184. Χ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, Θ. Τσιριγώτης & Γ. Καββαδίας (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, σ. 108.

185. Α. Ανδρέου (Επιμ.). (1992) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σσ. 13-14.

186. Γ. Καββαδίας (1993-1994) Το Π.Δ. για την “αξιολόγηση” ή λόγος για τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 25-26, σ. 15.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι μέσα από το Π.Δ. επιδιώχθηκε να ενταθεί ο συγκεντρωτισμός και να ενισχυθούν οι ιεραρχικές σχέσεις με την υποταγή του εκπαιδευτικού στους ιεραρχικά ανώτερους. Παράλληλα στόχος ήταν η ενίσχυση του δημοσιοϋπαλληλικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, υιοθετώντας τις επιθυμητές για την εκπαιδευτική ιεραρχία αντιλήψεις, ιδέες και πρακτικές.¹⁸⁷ Η αλλοτρίωση του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ότι ενισχυόταν και με τη σύνδεση της υπηρεσιακής κρίσης με το βαθμό και το μισθό.

Για τους παραπάνω λόγους η Δ.Ο.Ε. το 1993 κάλεσε όλους τους δασκάλους όλης της χώρας να αρνηθούν τη διεξαγωγή διδασκαλίας ενώπιον του Σχολικού Συμβούλου προκειμένου να αξιολογηθούν.¹⁸⁸

Ο ερχομός του καθεστώτος της αξιολόγησης ύστερα από 11 χρόνια, δημιούργησε όξυνση και εντάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων. Το νέο Π.Δ. στηρίχτηκε σε γραφειοκρατική οργάνωση και επανέφερε στις μνήμες των δασκάλων την αξιολόγηση όπως γινόταν από τον Επιθεωρητή. Θεωρούσαν πως με τη διατήρηση του Νόμου 2043/1992 και του Π.Δ. 320/1993 οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι γραφειοκρατική, αναπόφευκτα συμμορφωτική και αντιμεταρρυθμιστική, διαιωνίζοντας την ισχύουσα τάξη πραγμάτων.¹⁸⁹

Τον Ιούνιο του 1994 συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., προκειμένου να εξεταστεί εκ νέου το θέμα της αξιολόγησης. Η ομάδα εργασίας έπρεπε να προτείνει τρόπους, μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης του έργου όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών και του μαθητή, με σκοπό την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ομάδα εργασίας συνέταξε και παρέδωσε τον Ιούνιο του 1994 τα σχετικά σχέδια προτάσεων Π.Δ., που όμως δεν υλοποιήθηκαν ποτέ.¹⁹⁰

187. Ο.π., σ. 16.

188. Δ.Ο.Ε. (1993) Ο κλάδος απορρίπτει το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση, *Διδακταλικό Βήμα*, 1061, σ. 2.

189. Γ. Μαυρογιώργος (1992) Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού έργου” και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, σ. 24.

190. Κ. Χαρακόπουλος (1998) *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Αθήνα, σ. 44. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/52/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)

Με το Νόμο 2266/1994¹⁹¹ ρυθμίστηκε η σύσταση του Συμβουλίου Επιλογής Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συμβούλιο απαρτιζόταν από τον πρόεδρο ή αντιπρόεδρο του Π.Ι. ή καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι., από έναν καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Α.Ε.Ι., από δύο συμβούλους ή μόνιμους παρέδρους του Π.Ι., από δύο αιρετούς εκπροσώπους εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από έναν εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό Α΄.

Παρατηρείται πως η κυβέρνηση επιθυμούσε την όσο το δυνατόν καταλληλότερη σύσταση του συμβουλίου, καθώς συμμετείχαν και αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών και ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό θέλησε να κατευνάσει τις αντιδράσεις που είχαν δημιουργηθεί τα προηγούμενα χρόνια, σχετικά με τη μη αντικειμενική επιλογή των Σχολικών Συμβούλων και τις απόψεις, οι οποίες ήθελαν τους Σχολικούς Συμβούλους να διάκεινται ευνοϊκά στο εκάστοτε κυβερνών κόμμα.

Ο Νόμος 2188/1994¹⁹² αναφερόταν στην πλήρωση θέσεων Σχολικών Συμβούλων με τετραετή θητεία. Η θητεία τους ξεκινούσε με την τοποθέτησή τους σε κενές θέσεις από τον αξιολογικό πίνακα επιλογής. Ένα χρόνο αργότερα εκδόθηκε το Π.Δ. 398/1995¹⁹³ για τα προσόντα, τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες. Στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συμμόρφωση, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – κοινωνική δραστηριότητα. Οι κατηγορίες αυτές αθροίζονταν σε εκατό αξιολογικές μονάδες, ενώ βασικό κριτήριο επιλογής και τυπική προϋπόθεση ήταν η δωδεκαετής εκπαιδευτική εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων.

Η αξιολόγησή τους γινόταν σε εκατοστιαία κλίμακα, με 60% να καταλαμβάνουν τα μετρήσιμα κριτήρια και 40% η προφορική συνέντευξη. Παρά την προσπάθεια που έγινε για αξιοκρατία και διαφάνεια κατά την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, παρατηρήθηκε και πάλι το μεγάλο ποσοστό αξιολόγησης που κατείχε η προσωπική συνέντευξη. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μείωση των μετρήσιμων αντικειμενικών κριτηρίων και σε αύξηση των υποκειμενικών παραμέτρων κατά τη διαδικασία της

191. Νόμος 2266 «Έλεγχος δημόσιου τομέα-μετατάξεις-κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Άλλες ρυθμίσεις», ΦΕΚ αριθ. 218/13-12-1994.

192. Νόμος 2188 «Ρύθμιση των θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 18/16-2-1994.

193. Προεδρικό Διάταγμα 398 «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ αριθ. 223/31-10-1995.

συνέντευξης. Για μία ακόμα φορά οι αντιδράσεις δεν έλειψαν από τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Παρόλα αυτά, για την ομαλή λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και την άρτια συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς προτάθηκε η φιλική προσέγγιση του δασκάλου από το Σύμβουλο. Ως στέρεη βάση για να μην εμφανιστεί ξανά η υποκρισία του παρελθόντος θεωρήθηκε η κατανόηση και εμπιστοσύνη. Δυστυχώς όμως τα προβλήματα ξεκινούσαν από την κακή συνεργασία των κυβερνώντων κομμάτων με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών. Κυριαρχούσε η αμοιβαία καχυποψία, καθώς η Πολιτεία αντιλαμβανόταν μια αδιαφορία, οκνηρία και ασυνέπεια από την πλευρά των δασκάλων, ενώ οι συνδικαλιστικές ενώσεις από την πλευρά τους αντιμετώπιζαν κάθε νέα ρύθμιση ως καταναγκασμό και ιδεολογική καταπίεση.¹⁹⁴

2.3. Η περίοδος 1997 – 2002

2.3.1. Το νομοθετικό πλαίσιο των ετών 1997 και 1998

Ο επόμενος σταθμός στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ήταν ο Νόμος 2525/1997.¹⁹⁵ Σύμφωνα με το νόμο, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης συνυπολογίζονταν η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και η γενικότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Την άσκηση της αξιολόγησης έπρεπε να αναλάβουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων έπρεπε να αναλάβουν τη σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών αυτής. Οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων θα αναλάμβαναν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, των διευθυντών και του εκπαιδευτικού προσωπικού αυτών. Ο Σχολικός Σύμβουλος είχε ως αρμοδιότητα την υποστήριξη του επιστημονικού και

194. Μ. Παπαδάκης (1994) Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Το πρόβλημα και προτάσεις για τη λύση του, *Τα Εκπαιδευτικά*, 34-35, σσ. 17-18.

195. Νόμος 2525 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 188/23-9-1997.

εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και τη σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για θέματα σχετικά με την επιστημονική και διδακτική επάρκειά τους.

Το νέο στοιχείο διαφοροποίησης του συγκεκριμένου νόμου από προηγούμενους ήταν το γεγονός της αξιολόγησης και από το Σώμα Μονίμων Επιθεωρητών. Για την πλήρωση των θέσεων αυτών δημιουργήθηκαν 400 θέσεις, ενώ η επιλογή των υποψηφίων θα γινόταν έπειτα από γραπτή εξέταση και δημόσιο διαγωνισμό. Οι υποψήφιοι έπρεπε να ήταν κάτω των 55 ετών, απόφοιτοι Α.Ε.Ι, με τουλάχιστον δωδεκαετή διδακτική προϋπηρεσία. Για τη μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε η έκθεση των μονίμων αξιολογήτων.

Για την εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό των στελεχών Σ.Μ.Α. και των Σχολικών Συμβούλων συγκροτήθηκε Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, η οποία υπαγόταν στο ΥΠ.Ε.Π.Θ και αποτελούνταν από προσωπικότητες κύρους.

Η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998¹⁹⁶ εκδόθηκε για την εξειδίκευση των προβλέψεων του νόμου. Σύμφωνα με αυτήν, στο τέλος κάθε σχολικού έτους έπρεπε να συνταχθεί έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από πενταμελή επιτροπή καθορισμένη από το σύλλογο διδασκόντων. Παρατηρείται στο σημείο αυτό πως για πρώτη φορά γίνεται λόγος στην έννοια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά το Σχολικό Σύμβουλο, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση, έπρεπε να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον δύο διδασκαλίες του εκπαιδευτικού για τη σύνταξη της έκθεσης, η οποία θα αφορούσε θέματα της επιστημονικής και διδακτικής του επάρκειας. Η έκθεση του διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς είχε να κάνει με την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Σ.Μ.Α. γινόταν για τη μονιμοποίησή τους, σε κάθε περίπτωση που προέβλεπε ενστάσεις και στις περιπτώσεις υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Ακόμα, για τις περιπτώσεις εκείνες που προέκυπταν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που είχε ήδη κριθεί με τις αξιολογικές εκθέσεις των αρμοδίων οργάνων.

196. Υπουργική Απόφαση Δ2/1938 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ αριθ. 189/27-2-1998.

Με βάση την Υπουργική Απόφαση, η Ε.Α.Σ.Μ. συγκροτούσε τριμελείς επιτροπές και όριζε 13 συντονιστές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση έπρεπε να διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε σχολική μονάδα από τους αξιολογητές, χωρίς τη μεσολάβηση οποιουδήποτε άλλου σχολικού παράγοντα ή φορέα. Η Ε.Α.Σ.Μ. είχε ακόμη ως έργο την αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Τον ίδιο χρόνο εκδόθηκε και το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998,¹⁹⁷ το οποίο συσχετιζόταν άμεσα με το νόμο του 1997 και την υπουργική απόφαση του 1998. Για τη μονιμοποίηση των διοριζομένων εκπαιδευτικών αναγκαία προϋπόθεση ήταν η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας. Οι εκθέσεις αυτές συντάσσονταν από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο. Ακόμα συντάσσονταν από τριμελείς επιτροπές, οι οποίες ορίζονταν από την Ε.Α.Σ.Μ. και εξέταζαν τον υπηρεσιακό φάκελο των εκπαιδευτικών, την πληρότητα επιστημονικής εργασίας που έπρεπε να εκπονούν και την επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έπρεπε να συντάξουν. Οι τριμελείς επιτροπές λάμβαναν υπόψη τους τις εκθέσεις των διευθυντών και των Σχολικών Συμβούλων. Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης του υπηρεσιακού συμβουλίου επαναλαμβάνονταν οι διαδικασίες αξιολόγησης εντός του επόμενου διδακτικού έτους, ύστερα από ένσταση του εκπαιδευτικού, η οποία έπρεπε να συνταχθεί εντός 30 ημερών από τη γνωστοποίηση της κρίσης.

Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ολοκληρώθηκε με την Γ2/4791/1998 εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., σύμφωνα με την οποία οι σχολικές μονάδες έπρεπε να συγκροτήσουν από μια πενταμελή ομάδα για την αυτοαξιολόγησή τους.¹⁹⁸

197. Προεδρικό Διάταγμα 140 «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης», ΦΕΚ αριθ. 107/20-5-1998.

198. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 46.

2.3.2. Κριτική στους φορείς αξιολόγησης και ανάγκη για μια αποτελεσματική αξιολογική διαδικασία

Η αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο των ετών 1997 και 1998 ήταν εξαιρετικά αρνητική. Κατά τον Φύκαρη τα νέα μέτρα της αξιολόγησης οδήγησαν στη δημιουργία μιας πρώτης εντύπωσης, σύμφωνα με την οποία η πολυσυνθετότητα, η σχετική ασάφεια και η αγωνία για άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών μέσω του εκφοβισμού, αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου.¹⁹⁹

Το νέο μοντέλο αξιολόγησης που προτάθηκε, χαρακτηρίστηκε ως ένα μονοδρομικό και πυραμιδωτό μοντέλο που ασκεί ασφυκτικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και ξεπερνά και τα πιο παλιά μοντέλα επιθεωρητισμού. Θεωρήθηκε ακόμα συμβατό με τον αυστηρά συγκεντρωτικό και ιεραρχικό χαρακτήρα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος.²⁰⁰

Καταρχάς, η διαδικασία επιλογής των 400 μονίμων αξιολογητών αμφισβητήθηκε και καταγγέλλθηκε ως αναξιόπιστη, καθώς η γραπτή εξέταση και η δημόσια συνέντευξη δε θεωρούνταν αντικειμενικά κριτήρια, αλλά αντίθετα κομματικά. Επιπλέον, η επιλογή της Ε.Α.Σ.Μ. από το Υπουργείο, στο οποίο και υπαγόταν, καταδικάστηκε ως αντιδημοκρατική και ανελεύθερη.²⁰¹ Στον κλάδο των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε ο φόβος για αυταρχική συμπεριφορά από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, τους οποίους μάλιστα χαρακτήριζαν και ως “δήθεν φύλακες της εκπαίδευσης”.²⁰²

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, δημιούργησε επίσης αντιδράσεις και μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με την καταλληλότητά τους. Όπως υποστηριζόταν, οι διευθυντές δεν είχαν ουσιαστικά προσόντα για την ανάληψη μιας τέτοιας ευθύνης, καθώς μάλιστα η θέση τους στη σχολική μονάδα είχε κομματική ταυτότητα. Στις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δεν έλλειπαν και οι προσωπικές διαφορές και αντιπάθειες των διευθυντών μαζί τους. Επομένως θα μπορούσαν, κάτω από αυτό το ενδεχόμενο, να

199. Ι. Φύκαρης (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 151.

200. Γ. Καββαδίας & Θ. Τσιριγώτης (1997) Μύθοι και πραγματικότητες για την “αξιολόγηση” των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, σ. 27.

201. Ο.π., σ. 27.

202. Δ. Λαθούρης (2001) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, σ. 226.

αξιολογήσουν υποκειμενικά τον εκπαιδευτικό. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν το διευθυντή ως αξιολογητή – κριτή και όχι ως συνεργάτη – υποστηρικτή στο έργο τους, για την απαραίτητη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στην τάξη, αλλά και τη γενικότερη εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.²⁰³

Η Δ.Ο.Ε. θεώρησε τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης επικίνδυνη, καθώς υποστήριξε πως υπάρχει ο κίνδυνος της μεταβολής της αξιολόγησης και του σχολείου σε κυριαρχική δομή αστυνόμευσης της ζωής και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.²⁰⁴ Για την αξιολογική διαδικασία όπως οριζόταν από το νόμο του 1997 ανέφερε πως πρόκειται για μια ελεγκτική και γραφειοκρατική διαδικασία, που αν εφαρμοστεί θα ακυρώσει στην πράξη άλλους θεσμούς, όπως το σύλλογο διδασκόντων, το Διευθυντή του σχολείου, το Σχολικό Σύμβουλο.²⁰⁵

Όσον αφορά το Σ.Μ.Α. πίστευε πως επανέρχεται με άλλο όνομα η πρακτική του επιθεωρητισμού, που τόσο καταδυνάστευσε το σχολείο και έπληξε τον κλάδο των εκπαιδευτικών.²⁰⁶ Για το λόγο αυτό ο κλάδος ήταν πεπεισμένος ότι δεν πρόκειται για αξιολόγηση, αλλά για επιστροφή στο καθεστώς του Επιθεωρητή.

Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η Δ.Ο.Ε. απέρριψαν τις ρυθμίσεις για την αξιολόγησή τους, καθώς πίστευαν ότι ήταν ο προάγγελος της επαναφοράς αναχρονισμών και αυταρχισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Κατήγγειλαν πως επρόκειτο για μια νοοτροπία συγκεντρωτισμού, μέσα από την οποία θα εξαρτάται η συνολική υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη, παιδαγωγική ανάπτυξη και κοινωνική συμπεριφορά του δασκάλου.²⁰⁷ Το αποτέλεσμα των αντιδράσεων εκπαιδευτικών και συνδικαλιστών στην περιγραφείσα αξιολόγηση ήταν να μην εφαρμοστεί ποτέ το νομοθετικό πλαίσιο των ετών 1997 και 1998.

Την περίοδο αυτή η Δ.Ο.Ε. τάχθηκε ανοιχτά υπέρ της αξιολόγησης, αλλά όχι με τη μορφή που παρουσίαζε το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο. Όπως αναφέρει, ο κλάδος τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των

203. Ι. Φύκαρης (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 152.

204. Δ.Ο.Ε. (1997) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε., *Διδασκαλικό Βήμα*, 1089, σ. 6.

205. Ο.π., σ. 7.

206. Δ.Ο.Ε. (1998) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απάντηση του Δ.Σ. προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Γερ. Αρσένη, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1090, σ. 16.

207. Χ. Αθανασιάδης (1997) Ελλείπει απαρτίας ή όταν νέες ρυθμίσεις θυμίζουν κάποιες παλαιότερες, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 156.

εκπαιδευτικών, αλλά είναι κατηγορηματικά αντίθετος με την αξιολόγηση που αποσκοπεί στον κατασταλακτικό έλεγχο και στην ποδηγέτησή του.²⁰⁸

Το ανωτέρω γεγονός δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν τάσσονταν κατά της αξιολόγησης, αλλά ήταν αρνητικοί στον τρόπο και στα άτομα που θα διεξήγαγαν την αξιολογική διαδικασία. Γινόταν δηλαδή δεκτή η αξιολόγηση όταν είχε ως κύριο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που πρότειναν η αξιολογική κρίση τους να γίνεται από συλλογικά όργανα με μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια.²⁰⁹

Σύμφωνα με τον Γιοκαρίνη, χωρίς την επιστημονική παρακολούθηση και λεπτομερή καταγραφή των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και την παράλληλη καθοδήγηση, συμβουλευτική και παιδαγωγική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, είναι αδύνατη οποιαδήποτε πρόοδος σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητή και αποδεκτή η άσκηση της εποπτείας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των ασκούντων του εκπαιδευτικού έργου. Μεγάλη ευθύνη σε αυτό φέρει ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, θεσμός που οφείλει να συγκεντρώνει την προσοχή όλων, προκειμένου να λειτουργήσει ορθά, αντικειμενικά και αμερόληπτα.²¹⁰

Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανάγκη από έναν Σχολικό Σύμβουλο που θα ήταν ταυτόχρονα φίλος, συνοδοιπόρος στο δύσκολο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο και φυσικά σύμβουλος, για την ενημέρωση και την επανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κατανόηση και συμπαράσταση στο έργο του και κυρίως θέλει να μην αισθάνεται εγκαταλελειμμένος και παραγκωνισμένος.²¹¹ Έτσι λοιπόν ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό μέρος των εκπαιδευτικών έκρινε το Σχολικό Σύμβουλο ως τον πλέον αρμόδιο για την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης.

Αποστολή του Σχολικού Συμβούλου, ως του ανθρώπου που βρίσκεται σε άμεση επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, θεωρήθηκε πως είναι η ευγενής και καλόπιστη συνεργασία μαζί του, ώστε να τον κατευθύνει, να τον ενημερώνει και να

208. Δ.Ο.Ε. (1998) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απάντηση του Δ.Σ. προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Γερ. Αρσένη, *Διδακταλικό Βήμα*, 1090, σ. 17.

209. Χ. Αθανασιάδης (1997) Ελλείπει απαρτίας ή όταν νέες ρυθμίσεις θυμίζουν κάποιες παλαιότερες, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 157.

210. Κ. Γιοκαρίνης (2000) *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 152.

211. Ι. Φύκαρης (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 154.

τον ενισχύει. Είναι γενικά ο επιστημονικός συνεργάτης και καθοδηγητής του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο.²¹² Η άρτια συνεργασία μέσα από τις επαφές των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων μπορεί να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό κλίμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την κάλυψη εκπαιδευτικών και διδακτικών αναγκών.²¹³

Η επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων, περιλαμβάνει κάποιες προϋποθέσεις κατά τον εκπαιδευτικό κλάδο. Οι επισκέψεις τους στα σχολεία θα πρέπει να γίνονται συχνά και να περιλαμβάνουν υποδειγματικές διδασκαλίες. Η επιλογή τους θα πρέπει να γίνεται με κατάλληλες αξιολογικές διαδικασίες, ενώ η επιμόρφωσή τους κρίνεται απαραίτητη.²¹⁴ Ως θεμέλιο όμως για την επιτυχία της αξιολόγησης κρίνεται η ανάπτυξη αποτελεσματικής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων.

2.4. Η περίοδος 2002 – 2010

2.4.1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου

Καθώς οι ψηφισμένες νομοθετικές διατάξεις των ετών 1997 και 1998 δεν τέθηκαν ποτέ σε εφαρμογή, τέσσερα χρόνια αργότερα ψηφίστηκε ο Νόμος 2986/2002.²¹⁵ Η εισηγητική έκθεση του νόμου ανέφερε ότι σκοπός της νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας ήταν ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μορφώνει υπεύθυνους, δημοκρατικούς και σκεπτόμενους πολίτες, να συλλαμβάνει τη δυναμική της οικονομίας, να επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό και να απορροφά τις ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές.²¹⁶

212. Λ. Αθανασίου (1991) *Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού στο σχολείο": Προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές*, Ιωάννινα, 3, σ. 30. (Επιστημονική Επετηρίδα)

213. Ι. Φύκαρης (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σ. 154.

214. Α. Παπασταμάτης (2001) Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σ. 59.

215. Νόμος 2986 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 24/13-2-2002.

216. Ε. Ίκκου (2003) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, σ. 24. (Πρακτικά Ημερίδας) (Διαθέσιμο online: http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/KDP_2003/Proceedings/Ikkou_Eleni.pdf, προσπελάστηκε στις 3/11/2014)

Ο νόμος αυτός έδωσε προτεραιότητα στο σκοπό της αξιολόγησης, εκπληρώνοντας έτσι τις απαιτήσεις μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών. Διαχωρίστηκαν για πρώτη φορά οι έννοιες “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου” και “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού”.

Σύμφωνα λοιπόν με το νόμο, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ήταν η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Ακόμα ο νόμος ανέφερε ότι η αξιολόγηση δεν αποτελούσε απλώς μια διαδικασία ελέγχου ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης.

Από την άλλη, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για το έργο τους, η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή, η επισήμανση των αδυναμιών τους, η παροχή κινήτρων για τη στελέχωση υψηλόβαθμων θέσεων, η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Κ.Ε.Ε. έπρεπε να αναλάβει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης. Επίσης είχε ως αρμοδιότητα τη συγκέντρωση των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, που συντάσσονταν από το σύλλογο διδασκόντων. Τέλος, έπρεπε να συντάξει και το ίδιο ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να την υποβάλει στο Υπουργείο.

Αρμοδιότητα του Π.Ι. ήταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ήταν περιοδική και αφορούσε όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αξιολογούνταν από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Στο πλαίσιο αυτό καθιερώθηκε μία πυραμιδωτή διαδικασία αξιολόγησης, η οποία ξεκινούσε από τον εκπαιδευτικό και κατέληγε στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Έτσι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έπρεπε να αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας. Ο Προϊστάμενος Γραφείου με τη σειρά του από το

Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό έργο και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.

Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης έπρεπε να αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Π.Ι. για το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Ο Σχολικός Σύμβουλος με τη σειρά του από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Τέλος, ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης έπρεπε να αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο του Π.Ι. για το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.

Σύμφωνα με το σχετικό σχέδιο Προεδρικό Διάταγμα του 2002 η αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο γινόταν έπειτα από τρεις τουλάχιστον επισκέψεις στην αίθουσα διδασκαλίας, για τη διαμόρφωση αντικειμενικών, αξιόπιστων και έγκυρων κρίσεων και αφορούσε την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητα και την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα – δραστηριότητα. Η αξιολόγηση από το διευθυντή αφορούσε την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία του με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Ακόμα συνεκτιμούσαν τη συνέπεια και υπευθυνότητα κατά την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Η βαθμολογία του κάθε πεδίου γινόταν με εκατοντάβαθμη κλίμακα και ο τελικός βαθμός προέκυπτε από το μέσο όρο των βαθμών του Σχολικού Συμβούλου και του διευθυντή.²¹⁷ Ωστόσο, το συγκεκριμένο σχέδιο Π.Δ. δεν εκδόθηκε ποτέ.

Το Προεδρικό Διάταγμα που εκδόθηκε την ίδια χρονιά ήταν το 25/2002²¹⁸ και αφορούσε τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. Αυτά αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότησή τους, την υπηρεσιακή κατάσταση μέσα από τη διδακτική εμπειρία και την άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου. Τα κριτήρια θα αξιολογούνταν από Συμβούλιο Επιλογής, το

217 Ι. Κωνσταντίνου (2013) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον “επιθεωρητισμό” στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982-2009)*, Ιωάννινα, σσ. 71-73. (Διπλωματική Εργασία)

218. Προεδρικό Διάταγμα 25 «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», ΦΕΚ αριθ. 20/7-2-2002.

οποίο θα συνεκτιμούσε το φάκελο των υποψηφίων, το βιογραφικό τους σημείωμα και την προφορική τους συνέντευξη. Μετά το πέρας της προφορικής συνέντευξης όλων των υποψηφίων, το Συμβούλιο θα αξιολογούσε την όλη συγκρότηση και προσωπικότητά τους.

Οι υποψήφιοι για τις θέσεις Σχολικών Συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης έπρεπε να είχαν δεκαετή υπηρεσία, από την οποία οκτώ έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου και επί επτά τουλάχιστον έτη να είχαν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.4.2. Αντιδράσεις και απόρριψη της νέας μορφής αξιολόγησης

Ο Νόμος 2986/2002 για πολλούς έκανε φανερό τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συνέβαλε στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, μέσα από την κατανόηση αδυναμιών, τη διαπίστωση επιμορφωτικών αναγκών και την καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων για αυτοβελτίωση. Ταυτόχρονα, οδήγησε στην ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου και συνέβαλε στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός και οι μαθητές, όσο και η σχολική μονάδα στο σύνολό της.²¹⁹

Το νέο θεσμικό πλαίσιο όμως, δε διέφερε ουσιαστικά από το προηγούμενο. Η μόνη διαφορά ήταν η κατάργηση του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών και της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, σώματα των οποίων η μονιμότητα από τη μια μεριά και ο εξωτερικός και ελεγκτικός χαρακτήρας τους από την άλλη, δημιουργούσαν πολλά ερωτήματα, ενδοιασμούς και αμφισβητήσεις σχετικά με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, προκαλώντας τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου.²²⁰

Στην ουσία επρόκειτο για μία ιεραρχική μορφή αξιολόγησης που ξεκινούσε από τον εκπαιδευτικό, ως το κατώτατο όργανο και έφτανε έως τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως το ανώτερο όργανο, ο οποίος και δεν αξιολογούταν. Θεωρήθηκε έτσι πως στόχος των νέων ρυθμίσεων δεν ήταν η αξιολόγηση του

219. Δ. Λουκέρης, Σ. Κατσαντώνη & Ι. Συρίου (2009) Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ. 183.

220. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 48.

εκπαιδευτικού έργου, αλλά η ατομική αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού από ανώτερα όργανα εξουσίας,²²¹ και η αναδόμηση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζει έναν πανοπτικό και ασφυκτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών.²²²

Ακόμα, αρνητικά κρίθηκε και το γεγονός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, γιατί όπως υποστήριξαν οι Χανιωτάκης και Καψάλης η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει θετικά αποτελέσματα όταν οι διαπιστώσεις που προκύπτουν για το διδακτικό του έργο αξιοποιούνται από τον ίδιο και όχι από ιεραρχικά ανώτερους, γιατί σε αυτήν την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος επιπτώσεων στην επαγγελματική του εξέλιξη.²²³

Ολόκληρη η αξιολογική διαδικασία συνδέθηκε για μία ακόμα φορά με την κρατική εξουσία. Συγκεκριμένα χαρακτηρίστηκε ως βασικός μηχανισμός άσκησης κοινωνικού ελέγχου στο ζωντανό στοιχείο της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό και μηχανισμός επιτήρησης των εκπαιδευτικών από την πλευρά του κράτους. Σύμφωνα με το μηχανισμό αυτό δηλαδή ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του στο σχολείο, έχοντας ως βάση τον ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους.²²⁴

Ιδιαίτερα επισημάνθηκε η εξάρτηση των συμβουλίων επιλογής από το υπουργείο παιδείας, τους κομματικούς μηχανισμούς και τους συνδικαλιστικούς φορείς.²²⁵ Πίστευαν πως επρόκειτο για μια ελεγχόμενη σύνθεση, η οποία θα επηρέαζε και εν τέλει θα καθόριζε την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων. Επιπλέον, το κριτήριο της αξιολόγησης της συγκρότησης και προσωπικότητας των υποψηφίων, μετά το πέρας των προφορικών συνεντεύξεων, θεωρήθηκε ασαφές, αβάσιμο και καθαρά υποκειμενικό, καθώς η προσωπικότητα δε συνιστά μετρήσιμο παράγοντα.

Η Δ.Ο.Ε. ζήτησε την τροποποίηση των διατάξεων του νόμου και κάλεσε όλους τους εκπαιδευτικούς να αντιδράσουν μαζικά. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών οδήγησαν έτσι στην απόρριψη και του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, με αποτέλεσμα η νέα μορφή αξιολόγησης να μείνει μετέωρη.

221. Ο.π., σ. 49.

222. Χ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, Θ. Τσιριγώτης & Γ. Καββαδίας (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, σ. 111.

223. Ν. Χανιωτάκης & Α. Καψάλης (2002) Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σ. 34.

224. Χ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, Θ. Τσιριγώτης & Γ. Καββαδίας (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, σ. 114.

225. Γ. Συγγούνας (2008) Επιλογή σχολικών συμβούλων: Μια επαναλαμβανόμενη ιστορία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, σ. 49.

Παρατηρείται με αυτόν τον τρόπο πως είκοσι χρόνια μετά από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, η κατάσταση όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε παραμείνει στάσιμη. Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα κατά τη διάρκεια των ετών αυτών ψηφίστηκαν, ποτέ όμως δεν τέθηκαν σε ουσιαστική εφαρμογή. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι εκπαιδευτικοί, που αντιδρούσαν σε κάθε νέα νομοθετική προσπάθεια για την αξιολόγησή τους, με αποτέλεσμα οι ψηφισθέντες κάθε φορά νόμοι να μην εφαρμοστούν ποτέ.

Μερίδιο ευθύνης είχαν βέβαια και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι από κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας, όπως αρχικά τους αποκάλεσαν, είχαν καταλήξει σε ένα περιφρονημένο θεσμό, χωρίς κύρος και χωρίς να εμπνέουν πλέον το σεβασμό.²²⁶ Οι Σχολικοί Σύμβουλοι από την πλευρά τους εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους, καθώς δεν τύγχαναν ούτε της απαραίτητης βοήθειας και στήριξης από το κράτος, αλλά ούτε και από τους εκπαιδευτικούς. Ανέφεραν προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, λόγω της αντίστασης των δεύτερων σε οποιοσδήποτε καινοτομίες και της άρνησης συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες εκτός διδακτικού ωραρίου.²²⁷

Η απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης για είκοσι χρόνια θεωρήθηκε έτσι, όχι μόνο από τους Σχολικούς Συμβούλους, αλλά και από μερίδα εκπαιδευτικών ότι δημιούργησε ένα μεγάλο κενό στον τομέα της αξιολόγησης, που μόνο κακό έκανε σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι ίδιοι αυτοί έκριναν ότι για την επιτυχία και τη σωστή λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα πρέπει να γίνει προσπάθεια αναίρεσης των αρνητικών στερεοτύπων και νοοτροπιών. Τα στερεότυπα και οι νοοτροπίες αυτές είχαν εγγραφεί ως ιδεολογικά σχήματα της ελληνικής κοινωνίας και είχαν δημιουργηθεί από τη γενικότερη επιφύλαξη ως προς την αδιάβλητη λειτουργία των θεσμών και τη δυσπιστία στην εφαρμογή της αξιοκρατίας.²²⁸

226. Β. Ηλιάδου (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σ. 135.

227. Ο.π., σ. 138.

228. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σσ. 52-53.

2.5. Η περίοδος 2010 – 2014

2.5.1. Η ανάγκη για την ύπαρξη αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί, στα χρόνια που ακολούθησαν την ψήφιση του Νόμου 2986/2002, εξακολούθησαν να έχουν αρνητική εικόνα για την αξιολόγηση, αλλά και για τους αξιολογητές Σχολικούς Συμβούλους. Όπως επισήμαναν, αυτό συνέβαινε εξαιτίας των αρνητικών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, τα οποία οφείλονταν στην ασάφεια των σκοπών και αοριστία του περιεχομένου της αξιολόγησης, αλλά και στην έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων κατά την υλοποίησή της. Ακόμα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε δίδασκαν αυθόρμητα με παρόν το Σχολικό Σύμβουλο, γιατί προσάρμοζαν την κάθε διδασκαλία τους στις απαιτήσεις του εκάστοτε αξιολογητή. Έτσι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και η αποτίμησή της σε βαθμολογία θεωρούνταν αποτέλεσμα συμβιβασμών, αλλά και των πολιτικών πεποιθήσεων κριτή και κρινόμενου.²²⁹

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι από την πλευρά τους, θεωρούσαν πως ο ρόλος τους περιοριζόταν από τη στιγμή που δε μπορούσαν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη αυτή στάση τους δεν αποτελούσε προσωπικό στόχο και επιθυμία ορισμένων Σχολικών Συμβούλων. Επρόκειτο για μια στάση που χαρακτήριζε και χαρακτηρίζει το συνολικό σύστημα των ιεραρχικών σχέσεων της ταξικής κοινωνίας. Σε ένα ιεραρχημένο σύστημα ρόλων και θέσεων εκείνοι που κατέχουν κάποιο ρόλο προσπαθούν να του δώσουν περισσότερη δύναμη και κύρος. Στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων η δύναμη και το κύρος είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.²³⁰ Αυτή επομένως η προσπάθεια των Σχολικών Συμβούλων να παγιώσουν το υπό αμφισβήτηση κύρος τους στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών απέτυχε, έχοντας μάλιστα τα αντίθετα αποτελέσματα.²³¹

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, με βάση τις εμπειρίες προηγούμενων μορφών αξιολόγησης χαρακτηρίζονταν από μια καχυποψία και αμφισβήτηση για την υιοθέτηση μιας νέας μορφής αξιολόγησης.

229. Π. Μαρκατάτος (1992) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4-5, σ. 42.

230. Χ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, Θ. Τσιριγώτης & Γ. Καββαδίας (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, σ. 96.

231. Γ. Ρεκαλίδου & Μ. Μούσχουρα (2005) Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σ. 177.

Η μακρόχρονη απουσία όμως της αξιολογικής διαδικασίας δημιουργούσε εντάσεις και προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίθηκε αναγκαία και απαραίτητη, κατά κύριο λόγο γιατί δε νοείται κοινωνική δραστηριότητα που να μην αξιολογείται. Σε κάθε κοινωνία η προσφορά υπηρεσιών πρέπει να εποπτεύεται και να ελέγχεται με κατάλληλους μηχανισμούς, ώστε να εξακριβώνεται η ποιότητα, η πληρότητα, η αποτελεσματικότητά της και η αλληλεπίδρασή της με το κοινωνικό γίνεσθαι.²³²

Ακόμα, ο ίδιος ο εργαζόμενος νιώθει την ηθική ικανοποίηση και βιώνει την κοινωνική καταξίωση όταν επιβραβεύεται για το προσφερόμενο έργο του. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν έχει ανάγκη από την επιβράβευση, η οποία μόνο μέσω μιας σωστής αξιολόγησης μπορεί να επέλθει. Οι αντιλήψεις που συνδέονται με την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, δεν προσέφεραν κανένα όφελος στην εκπαίδευση και στους εκπαιδευτικούς, καθώς η μακροχρόνια απουσία και μη εφαρμογή της στην πράξη, οδήγησε στην υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών και στη μείωση του επιστημονικού κύρους τους.²³³

Για μία ακόμα φορά θεωρήθηκε επιτακτική η ανάγκη αξιολόγησης, με κύριο αίτημα τη μακρόχρονη διδακτική εμπειρία των αξιολογητών. Οι αξιολογητές με διδακτική εμπειρία γνωρίζουν τα καθημερινά προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος, βρίσκονται πιο κοντά στο δάσκαλο και έχουν διαμορφωμένα τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να μπορούν να γίνουν άξιοι αξιολογητές αργότερα.²³⁴ Στα ουσιαστικά αιτήματα που διατυπώθηκαν συγκαταλέχθηκαν επίσης η πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό και τη φύση της παρατήρησης, η διακριτικότητα του αξιολογητή, έτσι ώστε να μη διαταράσσεται το κλίμα της τάξης και η καλή επικοινωνία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου.²³⁵

232. Δ. Αραμπατζής (2002) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, σ. 190.

233. Γ. Σιάρκος (2002) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, *Τα Εκπαιδευτικά*, 65-66, σ. 180.

234. Δ. Αραμπατζής (2002) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, σ. 191.

235. Ν. Χανιωτάκης & Α. Καψάλης (2002) Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σ. 30.

2.5.2. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και ο θεσμός του Μέντορα

Κάτω από αυτές τις συνθήκες ψηφίστηκε ο Νόμος 3848/2010,²³⁶ που αναφερόταν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και στον τρόπο – κριτήρια επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συνέτασσε έκθεση για την αξιολόγηση της απόδοσης της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και τις επιτυχίες, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονταν προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.

Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτιζόνταν από το διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους. Τα αποτελέσματα γνωστοποιούνταν σε μαθητές και γονείς και υποβάλλονταν στα Κέντρα Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού για την κατάλληλη προετοιμασία του για το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο, έπρεπε να προηγηθεί η εξοικείωσή του με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Για το λόγο αυτό θεσπίστηκε ο θεσμός του Μέντορα. Ο Μέντορας οριζόταν από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το διευθυντή της σχολικής μονάδας, για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Ο Μέντορας έπρεπε να είχε μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να υπηρετεί στο ίδιο σχολείο με το νεοδιοριζόμενο.

Μετά το πέρας των δύο ετών, κατά τα οποία ο νεοδιοριζόμενος υπηρετούσε ως δόκιμος, έπρεπε να αξιολογηθεί ώστε να κριθεί κατάλληλος για μόνιμος εκπαιδευτικός. Αν κάποιος νεοδιοριζόμενος δεν κρινόταν κατάλληλος για να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός, εφαρμόζονταν οι παράγραφοι 5 και 6 του άρθρου 16 του Νόμου 1566/1985. Οι παράγραφοι αυτές όριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δύο συνεχόμενα φορές, ή τρεις σε διάφορα χρονικά διαστήματα, κρίνονταν μη προακτέοι θα παραπέμπονταν στο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο με το ερώτημα της απόλυσης.

Ο νόμος του 2010 αναφερόταν επίσης στα κριτήρια επιλογής Σχολικών Συμβούλων. Τις θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τους δασκάλους μπορούσαν να

236. Νόμος 3848 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 71/19-5-2010.

καταλάβουν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του κλάδου των δασκάλων. Τα κριτήρια επιλογής ήταν η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, ύστερα από προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής και η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που είχε υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θα γινόταν απομαγνητοφώνηση για τη διασφάλιση της διαφάνειας.

Το συμβούλιο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων θα συγκροτούσε ένας πρόεδρος ή διατελέσας πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος, δύο μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού Πανεπιστημίου, δύο σύμβουλοι ή μόνιμοι πάρεδροι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και δύο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών στα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια.

Στην εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010, με θέμα: «*Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*», τέθηκε ως στόχος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η ανάδειξή της σε βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων κρίθηκε ουσιαστικός για την υλοποίηση του όλου εγχειρήματος.²³⁷

Η παρούσα μορφή αξιολόγησης που εισήχθη με το Νόμο 3848/2010 χαρακτηρίστηκε ως διαμορφωτική, γεγονός που επιτεύχθηκε με το νέο θεσμό του Μέντορα. Στο σημείο αυτό αξίζει να διευκρινιστεί η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ο αξιολογητής, ως σύμβουλος, λειτουργεί ως συνεργάτης με τον εκπαιδευτικό, έχοντας κοινούς προσανατολισμούς, που δεν είναι άλλοι από την αποτελεσματικότητα και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και γενικά των επιδόσεων του σχολείου.²³⁸

Ο ρόλος του Μέντορα λοιπόν ήταν η διαμορφωτική αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, δηλαδή η επισήμανση των δυνατών και αδύνατων σημείων του, η συμβουλευτική συζήτηση και η προσπάθεια ανάδειξης των πλεονεκτημάτων του. Αποτελεί τον αρωγό και συμπαραστάτη του νέου

237. Εγκύκλιος Γ1/37100/31-3-2010 «*Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*».

238. Χ. Κωνσταντίνου (2000) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*, Ιωάννινα, 13, σ. 81. (Επιστημονική Επετηρίδα)

εκπαιδευτικού, που τον βοηθά, τον συμβουλεύει, τον καθοδηγεί και τον υποστηρίζει.²³⁹

Η μεντορική επικουρία θεωρήθηκε θετική προσέγγιση στην όλη διαδικασία βελτίωσης της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από τη στιγμή που δέχονται τις υποδείξεις, αλλά και την υποστήριξη του Μέντορα. Εκείνος με τη σειρά του εξελίσσεται επαγγελματικά και νιώθει ευεργετικά αφού προσφέρει στον επαγγελματικό του χώρο.²⁴⁰

Φυσικά διατυπώθηκαν και ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με τη σωστή εφαρμογή του θεσμού, προκειμένου να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά το ρόλο του. Οι Μέντορες θα έπρεπε να ήταν άρτια εκπαιδευμένοι για μια σωστή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα επομένως που τέθηκε ήταν ποιοι φορείς θα αναλάμβαναν την εκπαίδευσή τους και ποια τα κριτήρια επιλογής τους. Το σημαντικό όμως, στο οποίο συνέκλιναν όλες οι απόψεις ήταν η ανάγκη διαφάνειας και αξιοκρατίας για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού.²⁴¹

Η διαδικασία της αξιολόγησης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με σκοπό την κρίση του ως κατάλληλου για τη μονιμοποίησή του δεν καθοριζόταν από το νόμο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ενδεχόμενο απόλυσης των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που κρίνονταν ακατάλληλοι, δημιούργησαν πολλές αντιδράσεις. Όπως υποστήριξε ο εκπαιδευτικός κλάδος η απόλυση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού δε συμβαδίζει με τον ανθρωπισμό που από τη φύση της έχει η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα. Το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας με τη σειρά του δε θα μπορούσε να απολύσει έναν επιστήμονα που έχει κάνει θυσίες και έχει επενδύσει χρόνο και χρήμα για να γίνει εκπαιδευτικός.²⁴² Για το λόγο αυτό απορρίφθηκε η κριτική αξιολόγηση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστών.

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θεωρήθηκε θετικό το γεγονός πως δε συνδέθηκε με καμία μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς η ύπαρξη εξωτερικών αξιολογητών έχει συνδεθεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών με την παρουσία και αξιολόγηση από τους Επιθεωρητές. Εκείνο που απαιτήθηκε

239. Ι. Μαρκόπουλος & Π. Λουριδάς (2010) Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 14, σ. 30.

240. Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (2005) Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 73.

241. Ι. Μαρκόπουλος & Π. Λουριδάς (2010) Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 14, σσ. 30-31.

242. Ό.π., σ. 32.

λοιπόν ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να γίνει ο εκπαιδευτικός φορέας της συσσωρευμένης ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας.²⁴³

Ο σύλλογος διδασκόντων έπρεπε να συμμετάσχει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μέσα από την κατάρτιση της σχετικής έκθεσης. Όμως δεν είχε προηγηθεί κάποιου είδους επιστημονική προετοιμασία αυτών για τη σωστή λειτουργία της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί επομένως με δεδομένο το γεγονός ότι οι ίδιοι αξιολογούνται σε τομείς τους οποίους δεν είχαν ποτέ εκπαιδευτεί, με κριτήρια ασαφή και με επιβολή κυρώσεων, ήταν σχεδόν σίγουρο ότι θα αυτοαξιολογούνταν μεροληπτικά, ακυρώνοντας το όλο εγχείρημα και προστατεύοντας στην ουσία τον ίδιο τους τον εαυτό.²⁴⁴

Η συγκεκριμένη προσπάθεια για τη θέσπιση ενός νέου νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε αξιολογη από μερικούς εκπροσώπους του εκπαιδευτικού κλάδου, αφού χαρακτηρίστηκε καινοτόμος και σε μεγάλο βαθμό επιδίωξε να ξεφύγει από τη στερεότυπη επιθεώρηση, που τόσο πολύ ταλάνισε τον εκπαιδευτικό χώρο της Ελλάδας.²⁴⁵ Όμως οι συνδικαλιστικοί φορείς είχαν αντίθετη άποψη και επέκριναν και αυτή την προσπάθεια αξιολόγησης.

Η Δ.Ο.Ε. διατύπωσε τη διαφωνία της για το Νόμο 3848/2010, δηλώνοντας κατηγορηματικά ότι θα ακυρώσει οποιαδήποτε προσπάθεια αξιολόγησης. Έκρινε ότι σκοπός του νόμου δεν ήταν η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μετατραπούν σε φοβισμένα και άβουλα όργανα που θα εφαρμόζουν τα όσα τους επιβάλλονται, καθώς και η κατηγοριοποίηση των σχολείων.²⁴⁶

243. Δ. Καραγεώργος (1994) Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σ. 45.

244. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκιρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 52.

245. Ι. Μαρκόπουλος & Π. Λουριδάς (2010) Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 14, σ. 36.

246. Δ.Ο.Ε. (2012) Προσωρινή ημερήσια διάταξη 81ης Γ.Σ. του κλάδου, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1160, σ. 6.

2.5.3. Η πρόσφατη νομοθετική προσπάθεια και τα επακόλουθά της

Το 2012 το Υπουργείο Παιδείας επανέφερε το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ένα χρόνο αργότερα ψηφίστηκε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013.²⁴⁷ Το Π.Δ. που ισχύει μέχρι και σήμερα (2014) αφορά την αξιολόγηση όλων των στελεχών της εκπαίδευσης, από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης μέχρι το δάσκαλο της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί πως για πρώτη φορά η αξιολόγηση αφορά και τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης.

Για την αξιολόγηση όλων των στελεχών της εκπαίδευσης λαμβάνονται υπόψη ορισμένα κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχοντας συντελεστές βαρύτητας. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία υπάγονται σε πέντε κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχει ως κριτήρια τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα και την οργάνωση της σχολικής τάξης.

Ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας είναι η δεύτερη κατηγορία και τα κριτήριά της ο βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών, οι στόχοι και το περιεχόμενο, οι διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα. Ως τρίτη κατηγορία θεωρείται η διεξαγωγή της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών, με κριτήρια την προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία, τις διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα, τις ενέργειες των μαθητών και την εμπέδωση της νέας γνώσης.

Η τέταρτη κατηγορία είναι η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, με κριτήρια τις τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, τη συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της και την επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς. Ως πέμπτη και τελευταία κατηγορία θεωρείται η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με κριτήρια τα τυπικά προσόντα και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι δάσκαλοι στα κριτήρια διοικητικής αξιολόγησης αξιολογούνται από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων

247. Προεδρικό Διάταγμα 152 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ αριθ. 240/5-11-2013.

και κάθε επιμέρους κριτήριο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ποιοτική περιγραφική αξιολόγηση του αξιολογούμενου γίνεται με τους χαρακτηρισμούς “ελλιπής”, “επαρκής”, “πολύ καλός” ή “εξαιρετικός”. Όλα αυτά αναγράφονται στην οικεία έκθεση αξιολόγησης.

Στο Π.Δ. περιγράφεται αναλυτικά και η διαδικασία της αξιολόγησης. Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης πρέπει να προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση πρέπει να κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης.

Η αξιολογική διαδικασία χωρίζεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, εκείνο του προγραμματισμού και της προετοιμασίας της παρακολούθησης της διδασκαλίας, ο αξιολογητής πρέπει να παρέχει τις απαραίτητες διευκρινίσεις στον αξιολογούμενο σχετικά με τα κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο αξιολογούμενος από την πλευρά του ενημερώνει τον αξιολογητή για τα κοινωνικοπολιτισμικά και μαθησιακά δεδομένα της τάξης του. Το δεύτερο στάδιο αφορά την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Ο αξιολογητής προκειμένου να συντάξει την έκθεση αξιολόγησης θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον δύο διδασκαλίες του αξιολογούμενου. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η μετααξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός. Στο στάδιο αυτό παρέχεται η απαιτούμενη ανατροφοδότηση από τον αξιολογούμενο, μέσα από συζήτηση.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της οικείας έκθεσης αξιολόγησης, η οποία πρέπει να γνωστοποιείται στον αξιολογούμενο. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο 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 χρονικό διάστημα, όχι 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.

Ο αξιολογούμενος έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση εντός πέντε ημερών από τη γνωστοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης. 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.

Παρατηρείται ότι στη νέα προσπάθεια που έγινε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονται όλα τα στοιχεία, τα οποία κατά τις παρελθούσες νομοθετικές διατάξεις απουσίαζαν, με αποτέλεσμα να τα συγκαταλέγουν οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστές στα άρθρα και τις συζητήσεις τους ως προϋποθέσεις για μια σωστή αξιολόγηση. Υλοποιούνται έτσι κάποια από τα αιτήματα που προτείνονταν επανειλημμένα από τον εκπαιδευτικό κλάδο και τους συνδικαλιστικούς φορείς.

Αυτά είναι η συζήτηση και ενημέρωση του αξιολογούμενου από τον αξιολογητή για τη διαδικασία της αξιολόγησης πριν την πραγματοποίησή της και η ανατροφοδοτική διαδικασία και παροχή συμβουλών από τον αξιολογητή μετά το πέρας της. Ένα ακόμα αίτημα που πραγματοποιείται με το Π.Δ. 152/2013 είναι το δικαίωμα υποβολής έντασης του αξιολογούμενου για την έκθεση αξιολόγησης, σε περίπτωση που την έκρινε αβάσιμη. Ακόμα το γεγονός πως αν ο αξιολογητής έκρινε ανεπαρκή σε κάποιο κριτήριο τον αξιολογούμενο, όφειλε να του προτείνει την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και να επαναλάβει την παρακολούθηση της διδασκαλίας προκειμένου να αξιολογήσει εκ νέου το συγκεκριμένο κριτήριο.

Ο εκπαιδευτικός κλάδος και τα συνδικαλιστικά όργανα αντέδρασαν και αντιδρούν και σε αυτήν την προσπάθεια αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Γρόλλιο, το Προεδρικό Διάταγμα συμπληρώνει ένα σύνολο κυβερνητικών μέτρων που δεν προωθεί την αναβάθμιση της παιδείας, αλλά την υποβάθμισή της. Η ατομική ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μισθολογική τους εξέλιξη, προσλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα σαφή τιμωρητικό χαρακτήρα που ενδέχεται με την εφαρμογή της να οδηγήσει σε άμεσες απολύσεις. Ο ίδιος ισχυρίζεται πως υπάρχει ο κίνδυνος να εμπλακεί το κριτήριο της κοινωνικοοικονομικής – μορφωτικής προέλευσης των μαθητών, κατά τη σύνδεση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών. Ακόμα δε θεωρεί αξιόπιστη την κατάταξη των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες με βάση μια ολιγόωρη παρακολούθηση της διδασκαλίας τους.²⁴⁸

248. Γ. Γρόλλιος (2014) *Σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013*, Βλ. <http://www.alfavita.gr/arthron/σχετικά-με-το-πδ-1522013-για-την-αξιολόγηση-των-εκπαιδευτικών-του-γ-γρόλλιου>, προσπελάστηκε στις 9/10/2014.

Το Προεδρικό Διάταγμα χαρακτηρίστηκε ως σύνθετο και πολύπλοκο, εξαιτίας της πληθώρας των κριτηρίων της αξιολογικής διαδικασίας. Ο Κωνσταντίνου θεωρεί ότι το γεγονός αυτό θα καταστήσει το Π.Δ. μη προσιτό και εφαρμόσιμο, γεγονός που θα οδηγήσει με μεγάλη πιθανότητα σε μια καθαρά γραφειοκρατική πρακτική.²⁴⁹ Ακόμα χαρακτηρίζει τα κριτήρια ως ασαφή, με αποτέλεσμα να προκαλούν σύγχυση τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο, πέραν του ότι θέτουν ζήτημα εγκυρότητας, αμεροληψίας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας στην εφαρμογή τους.²⁵⁰

Και σε αυτήν την προσπάθεια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία η συνεργασία και σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ της πολιτείας και του εκπαιδευτικού κλάδου. Το τεταμένο κλίμα ανάμεσά τους τα τελευταία χρόνια δε δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επίτευξη ουσιαστικής προόδου. Κυρίαρχο ρόλο παίζει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, η οποία θα πρέπει να σέβεται και να αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών. Και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους θα πρέπει να δείξουν εμπιστοσύνη και να διαλέγονται για τα θέματα που τους αφορούν χωρίς εντάσεις.

2.6. Ανακεφαλαιωτικά

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και αποτιμώντας τη συνολική πορεία των νομοθετικών ψηφισμάτων και Προεδρικών Διαταγμάτων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 και μετά, συμπεραίνει κανείς πως οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου και των συνδικαλιστικών φορέων, αλλά και οι αμφισβητήσεις τους σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση και το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αφορούσαν τα ίδια ζητήματα. Οι αντιδράσεις και αμφισβητήσεις αυτές οδηγούσαν κάθε φορά στην απόρριψη των θεσμικών πλαισίων για την αξιολόγηση, με αποτέλεσμα τη μη εφαρμογή της.

249. Χ. Κωνσταντίνου (2014) *Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικού*, Βλ. <http://www.alfavita.gr/apropsin/βασικοί-λόγοι-που-καθιστούν-δυσεφάρμοστη-και-αναποτελεσματική-τη-δρομολογημένη-αξιολόγηση>, προσπελάστηκε στις 9/10/2014.

250. Ο.π.

Καταρχάς οι αντιφάσεις και οι αναιρέσεις της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής ενίσχυσαν την αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.²⁵¹ Οι αμφισβητήσεις αυτές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οδήγησαν στην απουσία της αξιολογικής διαδικασίας, γεγονός που δεν ωφέλησε τους εκπαιδευτικούς.

Η κριτική των συνδικαλιστικών οργάνων εστιαζόταν κυρίως στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα που αποτελούσε διακριτικό γνώρισμα κάθε νομοθετικής προσπάθειας. Όπως ανέφεραν, η θεσμοθέτηση τέτοιων μορφών αξιολόγησης έχει ως στόχο τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό τη συμμόρφωσή του στις επιταγές ενός αυταρχικού συγκεντρωτικού συστήματος.²⁵²

Οι διάφορες μορφές αμφισβητήσεων είχαν να κάνουν και με το κύρος των αξιολογητών, την αντικειμενικότητα της επιλογής τους, καθώς και με την κατάρτισή τους. Όλα αυτά ανάγονταν στην πεποίθηση ότι το θέμα αντιμετωπίστηκε ως κομματικό από την έναρξη της λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Η αντιμετώπιση αυτή δεν έγινε μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως της πολιτείας.²⁵³ Τέλος το ζήτημα που δέχτηκε επίσης έντονη κριτική, αλλά αποτέλεσε και το επίκεντρο μεγάλων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων, ήταν εκείνο των κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου από την πλευρά του δε λειτούργησε όπως αρχικά αναμενόταν, με αποτέλεσμα να δεχτεί πολλές κριτικές. Η εισαγωγή του θεσμού είχε δημιουργήσει προσδοκίες στον εκπαιδευτικό κλάδο και είχε θεωρηθεί ως η λύση πολλών προβλημάτων της εκπαίδευσης. Ο ρόλος που του επιφύλαξε η πολιτεία δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες που είχαν δημιουργηθεί, καθώς δεν του εξασφάλισε και τις προϋποθέσεις για την επιτυχία του έργου του. Στην ουσία δηλαδή η πολιτεία δε στήριξε το θεσμό. Έτσι ο θεσμός δε μπόρεσε να οδηγήσει στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες όσων τον ανέμεναν και τον στήριζαν.²⁵⁴

Οι εκπαιδευτικοί μην έχοντας ξεπεράσει τα σύνδρομα του παρελθόντος που τους δημιουργήθηκαν από το θεσμό του Επιθεωρητή και το λεγόμενο φόβητρο,

251. Αθανασούλα-Ρέππα (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Έλλην, σ. 49.

252. Ό.π., σ. 50.

253. Ε. Δημητρόπουλος (1998) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 258.

254. Δ. Λαθούρης (2001) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, σ. 225.

αντέδρασαν δυναμικά στην προσπάθεια επιτυχίας του νέου θεσμού.²⁵⁵ Αυτό εν μέρει οφειλόταν και στην άγνοιά τους αναφορικά με τη σημασία της εποπτείας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η άγνοιά τους οφειλόταν στην έλλειψη ενημέρωσης γύρω από το ρόλο, τις προοπτικές και τις δυνατότητες του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να οικοδομηθεί μια θετική προδιάθεση απέναντι στο θεσμό.²⁵⁶

Δεν ήταν λίγοι όμως οι Σχολικοί Σύμβουλοι που από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας τους προσέφεραν σημαντικό έργο για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στα σχολεία. Για την εύρυθμη λειτουργία του θεσμού απαραίτητη κρίνεται η αναγνώριση του έργου τους και η συνεχής επιμόρφωση, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες και αυξανόμενες απαιτήσεις των καιρών.²⁵⁷ Επιπλέον χρειάζονται στήριξη από την πολιτεία για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωσή του, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους μαθητές. Πρόκειται για το κύριο επιχείρημα που προτάσσουν οι υποστηρικτές της. Από τη στιγμή λοιπόν που η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου δέχεται την αξιολογική διαδικασία και τη θεωρεί απαραίτητη, αλλά κάτω από ορισμένες συνθήκες, θεωρείται απαραίτητο οι κυβερνήσεις να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα αιτήματα των εκπαιδευτικών και συνδικαλιστών, για να δεχτούν την αξιολόγηση και εκείνη να λειτουργήσει σωστά.

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της άρτιας συνεργασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου, οι οποίοι συνεργαζόμενοι να καθορίζουν τα κριτήρια της αξιολογικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τα πρόσωπα που θα τον αξιολογήσουν, να έχουν κανονίσει από πριν την ημερομηνία παρακολούθησης της διδασκαλίας και η αξιολόγηση να μη στηρίζεται στην παρακολούθηση μίας και μόνο διδακτικής πράξης. Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να ακολουθεί συζήτηση και παροχή συμβουλών και κατευθύνσεων, μετά το πέρας της, από τον αξιολογητή στον αξιολογούμενο. Ο αξιολογητής από την πλευρά του οφείλει να είναι αντικειμενικός και κατάλληλα καταρτισμένος για να επιτελέσει ορθά το έργο του.²⁵⁸

255. Ο.π., σ. 225.

256. Ηλιάδου (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, σ. 137.

257. Ο.π., σ. 137.

258. Ν. Χανιωτάκης & Α. Καψάλης (2002) Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σ. 35.

Πιο σημαντικό όμως και κύριο βήμα είναι να έχει εξασφαλιστεί η συναίνεση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Είναι ανεπίτρεπτο να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται τα δύο αυτά μέρη ως αντίπαλα εξαιτίας της αξιολόγησης. Όταν υπάρχει κλίμα διαμάχης, από τη μια μεριά δε γίνεται αξιολόγηση, ενώ από την άλλη η αξιολόγηση που γίνεται πιο πολύ βλάπτει παρά ωφελεί.²⁵⁹

Όσο οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν υλοποιούνται και όσο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παραμένει κάτω από πολιτικές εξαρτήσεις, τόσο διαιωνίζεται η παθητικότητα χωρίς την άμεση συμμετοχή των ενδιαφερομένων φορέων και εξασφαλίζεται η χειραγώγηση του εκπαιδευτικού από την κάθε μορφής εξουσία.²⁶⁰

Επιπλέον όσο διατηρείται η προσωποπαγής, αυταρχική και γραφειοκρατική διοίκηση της εκπαίδευσης, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι αναπόφευκτα συμμορφωτική, αντιμεταρρυθμιστική, αντιμετασχηματιστική και θα συντηρεί την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κάθε λόγο να απορρίπτουν την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά αρνούνται να υπονομεύσουν το ίδιο τους το έργο. Η πράξη τους αυτή και επιστημονικά και πολιτικά δικαιολογείται και ερμηνεύεται.²⁶¹

259. Δημητρόπουλος (1998) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 268.

260. Γ. Μαυρογιώργος (1984) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, σ. 17.

261. Ό.π., σ. 19.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Ο θεσμός του Επιθεωρητή, που αποτέλεσε επί ενάμιση αιώνα το κύριο όργανο εποπτείας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καταργήθηκε το 1982 με την ψήφιση του Νόμου 1304. Με τον ίδιο νόμο εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Η εφαρμογή του θεωρήθηκε από πολλούς η αρχή μιας νέας εποχής στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι δέχτηκαν με χαρά το νέο θεσμό, καθώς πίστευαν ότι στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου θα έβρισκαν τον συμπαραστάτη, αλλά και καθοδηγητή που είχαν ανάγκη.

Η σύνδεση όμως του θεσμού με τη διαδικασία της αξιολόγησής τους, έφερε πάλι στις μνήμες τους τη διαδικασία όπως υλοποιούνταν κατά τα χρόνια του Επιθεωρητή και η εφαρμογή συνεχώς νέων νόμων με διαφορετικές ρυθμίσεις δημιουργούσε εκ νέου αντιδράσεις.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε στην πράξη από το 1982 μέχρι σήμερα. Στο διάστημα αυτό νομοθετικά κείμενα και Προεδρικά Διατάγματα σχετικά με την αξιολόγηση έχουν ψηφιστεί, κανένα όμως δεν έγινε πράξη. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντιδρούσαν στην ψήφιση κάθε νέου Νόμου και Προεδρικού Διατάγματος. Μέσα όμως από τις συζητήσεις, τις έρευνες και τα σχετικά δημοσιευμένα άρθρα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν τάσσονταν και δεν τάσσονται κατά της αξιολόγησης, καθώς επιθυμούν να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο. Ως θεμέλιο για την επιτυχία της αξιολόγησης κρίνεται η ανάπτυξη αποτελεσματικής και ουσιαστικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, μέσα από τη θέσπιση των κατάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που θα θέσουν στο επίκεντρό τους τη βελτίωση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, ως αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας.

Αφετηρία του παρόντος ερευνητικού προβληματισμού αποτέλεσε η διαμορφωμένη κατάσταση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς με την ψήφιση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 τέθηκε για μία ακόμα φορά το θέμα της αξιολόγησης στο επίκεντρο των συζητήσεων.

Η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους μετρά ήδη πολλές δεκαετίες και έναν πολύ μεγάλο αριθμό άρθρων και μελετών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι διπλωματικές εργασίες του Κωνσταντίνου Ι. (2013) “Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τον επιθεωρητισμό στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982 – 2009)”, της Πετούση Κ. (2013) “Διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού” και της Κοσμά Θ. (2008) “Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους”. Ακόμα οι διδακτορικές Διατριβές του Γιαννάκα Ι. (2006) “Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης” και του Χαρακόπουλου Κ. (1998) “Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας”.

Παρατηρείται εδώ ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα δεν είναι πρωτότυπο, καθώς έχει διερευνηθεί και παλαιότερα. Μέσα όμως από την παρούσα εργασία συζητείται αρχικά η πορεία του θεσμού του Επιθεωρητή και η πορεία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Όσον αφορά την έρευνα, σκοπός είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους, όπως προβλέπεται στο ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Το παρόν δηλαδή θέμα δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Μπορεί επομένως να θεωρηθεί πρωτότυπο, γιατί *«πρωτότυπο θεωρείται ένα θέμα, όταν μελετάται για πρώτη φορά από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία»*.²⁶²

Έχοντας τονίσει την αναγκαιότητα και πρωτοτυπία του συγκεκριμένου θέματος και της παρούσας έρευνας επιχειρείται να δοθούν περαιτέρω σαφείς και επαρκείς πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους όπως προβλέπεται στο ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προκύπτουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν με τη σειρά τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και να αποτελέσουν στο μέλλον αφετηρία για σχετικούς προβληματισμούς.

262. Λ. Αθανασίου (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Εκδόσεις “Εφύρα”, σ. 64.

3.2. Ο σκοπός και οι στόχοι του ερευνητικού προβλήματος

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το αν τάσσονται θετικά ή αρνητικά στην αξιολόγησή τους.

Με βάση το σκοπό αυτό, οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι οι εξής:

1. Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή υλοποιούνταν μέχρι το 1982 και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία της αξιολόγησης από το 1982 έως σήμερα.
2. Να διατυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Π.Δ. 152/2013 για τη διαδικασία αξιολόγησής τους, τα κριτήρια αξιολόγησης όπως έχουν ψηφιστεί στο παρόν και για το αν μπορούν να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο.
3. Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά θα πρέπει να πραγματοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης, από ποιον και για τους λόγους που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά της.

3.3. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν με βάση το βασικό σκοπό και τους στόχους της έρευνας και είναι τα εξής:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση έως το 1982;
- 2) Ποιοι λόγοι οδήγησαν στην απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά το 1982;
- 3) Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί το Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;
- 4) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας I του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;
- 5) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας II του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;
- 6) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας III του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;

- 7) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας IV του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;
- 8) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας V του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους;
- 9) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους;
- 10) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους;
- 11) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητών;
- 12) Πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα προσόντα των διευθυντών σχολείων ως αξιολογητών;
- 13) Πόσο συχνά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιολογούνται και από ποιον;
- 14) Για ποιους λόγους πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ποια η σύνδεσή τους με κομματικά και προσωπικά κριτήρια;

3.4. Επιλογή μεθόδου και τεχνικών έρευνας

Η μέθοδος και οι τεχνικές έρευνας προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση του προβλήματος και το σκοπό της διερεύνησής τους. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας, απαιτείται συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης, τον οποίο υπαγορεύει η μέθοδος. Πρόκειται για νοητική σύλληψη που συντονίζει σύνολο ενεργημάτων για την επίτευξη ενός σκοπού. Ο ιδιαίτερος τρόπος εφαρμογής μιας μεθόδου για την επίτευξη ενός στόχου είναι η τεχνική.²⁶³

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές. Για την επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα η έρευνα επισκόπησης. Με την επισκόπηση διερευνώνται πολύπλοκα προβλήματα της επικαιρότητας, σε ένα αρκετά μεγάλο δείγμα. Η επισκόπηση προχωράει και σε πιο πολύπλοκες

263. Μ. Βάμβουκας (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 167.

διερευνήσεις, όπου γίνονται συσχετίσεις μεταβλητών και συγκρίσεις δεδομένων, που προέρχονται από υποκείμενα διαφορετικού φύλου, οικογενειακής κατάστασης ή και διαφορετικών ομάδων του ίδιου φύλου.²⁶⁴

Η σπουδαιότητα και αξία μιας έρευνας δεν περιορίζεται μόνο στο σωστό σχεδιασμό της. Σχετίζεται στενά και με τα μέσα, που επιλέγει ο ερευνητής για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού.²⁶⁵ Ως το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι η κατεξοχήν τεχνική συλλογής πληροφοριών στις έρευνες της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας.²⁶⁶

Με το ερωτηματολόγιο συλλέγονται πολυπληθείς ερωτήσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα και μπορεί να ερωτηθεί μεγάλο πλήθος υποκειμένων. Οι απαντήσεις των υποκειμένων έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι ειλικρινείς, καθώς ο ερευνητής απουσιάζει κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το γεγονός αυτό διασφαλίζει την αξιοπιστία της έρευνας. Οι πληροφορίες που παρέχονται αφορούν πολλούς τομείς, όπως γνώσεις και συναισθήματα. Τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να επεξεργαστούν ποσοτικά και ποιοτικά και να οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα.²⁶⁷

3.5. Δειγματοληψία

Ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας αναγκαστικά βασίζεται σε ένα μέρος του γενικότερου πληθυσμού, σε ένα δείγμα δηλαδή, προκειμένου να είναι εφικτή η έρευνα και να διεκπεραιωθεί με επιτυχία. Η διαδικασία που ακολουθεί ο ερευνητής έτσι ώστε από το σύνολο του πληθυσμού να επιλέξει το δείγμα του, ονομάζεται δειγματοληψία.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων. Τα δείγματα μη πιθανοτήτων είναι πολύ λιγότερο πολύπλοκα, όσον αφορά τη συγκρότησή τους και λιγότερο δαπανηρά. Όμως δεν είναι αντιπροσωπευτικά, καθώς ο ερευνητής

264. Α. Αθανασίου (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Εκδόσεις "Εφύρα", σ. 43.

265. Ο.π., σ. 141.

266. Μ. Βάμβουκας (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 246.

267. Α. Αθανασίου (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Εκδόσεις "Εφύρα", σσ. 144-145.

περιορίζεται στα άτομα μόνο που είναι διαθέσιμα, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού.²⁶⁸

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 218 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 υπηρετούσαν στους νομούς Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας, Ιωαννίνων, Λάρισας και Άρτας. Αρχικά δόθηκαν 400 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 218. Το ποσοστό επιστροφής δηλαδή είναι 54,5%. Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος δεν υπάρχει καμία σωστή, σαφής και συγκεκριμένη ή λάθος απάντηση, εφόσον το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού.²⁶⁹ Για την παρούσα έρευνα το δείγμα των 218 εκπαιδευτικών κρίνεται ικανοποιητικό.

3.6. Δομή και ανάπτυξη ερωτηματολογίου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η ερευνητική τεχνική για τη συλλογή των ερευνητικών πληροφοριών ήταν το γραπτό ερωτηματολόγιο. Γνωρίζοντας ότι εκτός από τα ανωτέρω πλεονεκτήματα παρουσιάζει και μειονεκτήματα, κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των πληροφοριών της παρούσας έρευνας.

Συνολικά το ερωτηματολόγιο έχει έκταση 10 σελίδων. Στην πρώτη σελίδα τοποθετήθηκε μια συνοδευτική επιστολή, η οποία προσδιορίζει το σκοπό της έρευνας, τονίζει τη χρησιμότητα και τη σημασία των πληροφοριών που ζητούνται, υπογραμμίζει τη συμβολή της έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης και τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην επιτυχή ολοκλήρωσή της και διαβεβαιώνει τους συμμετέχοντες για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία των απαντήσεών τους.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι 40 και μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Οι δημογραφικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έτσι όπως γινόταν πριν το 1982 και οι σχετικές με το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Οι κλειστές ερωτήσεις λέγονται και ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου ή ερωτήσεις αντικειμενικής απάντησης, γιατί κατά κανόνα μια απάντηση είναι ορθή.²⁷⁰ Ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι εκείνες που ζητούν από τα

268. L. Cohen & L. Manion (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 129.

269. Ο.π., σ. 131.

270. Α. Αθανασίου (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Εκδόσεις “Εφύρα”, σ. 152.

υποκείμενα ποιοτικές και ποσοτικές επιλογές και οι ερωτήσεις διερεύνησης στάσεων, σύμφωνα με την κλίμακα Likert.

Οι ερευνητές, κατά τη σύνταξη των ερωτηματολογίων, προτιμούν τις κλειστές ερωτήσεις, γιατί είναι εύκολη η απάντησή τους από τα υποκείμενα και εύκολη η επεξεργασία των απαντήσεων. Μπορούν να καλύψουν σε μεγάλη έκταση ένα θέμα και έχουν μεγάλη αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, καθώς μια απάντηση είναι ορθή.²⁷¹

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

Ερευνητικά Ερωτήματα	Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου
Ερώτημα 1	7, 8
Ερώτημα 2	9, 10
Ερώτημα 3	14, 15, 16
Ερώτημα 4	17, 18
Ερώτημα 5	19, 20
Ερώτημα 6	21, 22
Ερώτημα 7	23, 24
Ερώτημα 8	25, 26
Ερώτημα 9	28, 29
Ερώτημα 10	28, 32
Ερώτημα 11	30, 31
Ερώτημα 12	33, 34
Ερώτημα 13	35, 36
Ερώτημα 14	38, 39, 40

271. Ο.π., σ. 158.

3.7. Διεξαγωγή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2014 – 2015 και συγκεκριμένα τους μήνες Ιανουάριο – Φεβρουάριο – Μάρτιο.

Η πρώτη φάση της έρευνας ήταν να έρθει η ερευνήτρια σε επαφή με το διευθυντή του κάθε σχολείου ξεχωριστά, έτσι ώστε να λάβει την επίσημη άδεια να επισκεφτεί το σχολείο και να διανεμίει τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς. Με τη χορήγηση της άδειας η ερευνήτρια επισκεπτόταν η ίδια το κάθε σχολείο, ώστε να έρθει σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Η προσωπική επαφή με τα υποκείμενα αποσκοπούσε στην εξήγηση και προφορικά του σκοπού της έρευνας, τη συμβολή τους σε αυτή και στη διαβεβαίωση για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων και η μεγαλύτερη πιθανότητα επιστροφής των ερωτηματολογίων. Ακόμα η ερευνήτρια έδινε σαφείς οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

Δόθηκαν συνολικά 400 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς των νομών Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας, Ιωαννίνων, Λάρισας και Άρτας και επιστράφηκαν 218 συμπληρωμένα.

3.8. Περιορισμοί και οριοθετήσεις της έρευνας

Οι περιορισμοί είναι αδυναμίες της έρευνας και επιδράσεις που δε μπορούν να ελεγχθούν. Στην παρούσα έρευνα ο αρχικός περιορισμός είναι εκείνος του δείγματος. Επιλέχθηκε δείγμα που ήταν προσιτό στην ερευνήτρια. Βέβαια το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς πέντε νομών της χώρας. Παρόλα αυτά δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, γιατί δεν επιλέχθηκε με την απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία θα καθιστούσε εφικτή την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Για το λόγο αυτό τα συμπεράσματα και ευρήματα δε μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Επιπλέον, ένας ακόμα περιορισμός είναι η αντικειμενικότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Καθώς η αξιολόγηση είναι ένα φλέγον ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας και επίσης υπάρχει το φόβητρο της σύνδεσής της με το βαθμό και το μισθό των εκπαιδευτικών,

ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές, λόγω του φόβου σχετικά με την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Έτσι υπάρχει το ενδεχόμενο να μην εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις.

Τέλος, ο χρόνος και ο κόπος που απαιτεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ίσως έχει ως αποτέλεσμα τη βιαστική, απερίσκεπτη και όχι σωστά μελετημένη απάντηση των ερωτήσεων.

Όλα τα παραπάνω βέβαια δεν αμφισβητούν ή ακυρώνουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, αλλά παρουσιάζονται ως ενδεχόμενα και πιθανοί περιορισμοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

4.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το παρόν υποκεφάλαιο της μελέτης παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που έλαβαν μέρος. Μέσα από τους πίνακες αναλύονται οι ερωτήσεις 1), 2), 3) και 4) του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή του φύλου στο δείγμα των εκπαιδευτικών, που αφορά την ερώτηση 1) του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 1: Κατανομή του φύλου στο δείγμα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	85	39,0
Γυναίκα	133	61,0
Σύνολο	218	100,0

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το φύλο των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και απάντησαν στο σχετικό ερώτημα για το φύλο. Αρχικά θα πρέπει να αναφερθεί πως το συνολικό πλήθος των υποκειμένων που έλαβαν μέρος είναι 218 άτομα. Από το σύνολο αυτό και, όπως προκύπτει από την ανάλυση των στοιχείων, οι 85 είναι άντρες και οι 133 είναι γυναίκες. Από το συνολικό ποσοστό δηλαδή των υποκειμένων, το 39% είναι άντρες και το 61% είναι γυναίκες.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ηλικιακή κατηγοριοποίηση των υποκειμένων της έρευνας, που αφορά την ερώτηση 2) του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2: Ηλικιακή κατηγοριοποίηση

	Συχνότητα	Ποσοστό
22-35	68	31,2
36-45	53	24,3
46-55	93	42,7
56 και άνω	4	1,8
Σύνολο	218	100,0

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με την ηλικία των υποκειμένων. Από το σύνολο των 218 ατόμων οι 68 (31,2%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών. Οι 53 (24,3%) ανήκουν στην κατηγορία 36-45, οι 93 (42,7%) βρίσκονται μεταξύ των 46-55 ετών, ενώ 4 (1,8%) είναι άνω των 56 ετών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου που έχουν διεκπεραιώσει τα υποκείμενα της έρευνας και αφορά την ερώτηση 3) του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	117	53,7
Όχι	101	46,3
Σύνολο	218	100,0

Στην ερώτηση αν τα υποκείμενα της έρευνας είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου, οι 117 (53,7%) απάντησαν θετικά και οι 101 (46,3%) απάντησαν αρνητικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι 29 είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, 33 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, 5 διδακτορικό τίτλο σπουδών, 71 έχουν πτυχίο εξομοίωσης, 33 είναι κάτοχοι διπλώματος διδασκαλείου και 2 έχουν δεχτεί επιμόρφωση σε Π.Ε.Κ.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η συνολική υπηρεσία των υποκειμένων της έρευνας και αφορά την ερώτηση 4) του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 4: Συνολική υπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό
1-10	72	33,0
11-20	64	29,4
21-30	65	29,8
31 και άνω	17	7,8
Σύνολο	218	100,0

Στον πίνακα 4 φαίνονται τα έτη υπηρεσίας των υποκειμένων. Οι 72 (33%) έχουν από 1-10 χρόνια υπηρεσίας. Οι 64 (29,4%) έχουν από 11-20 έτη, οι 65 (29,8%) έχουν από 21-30 έτη υπηρεσίας και 17 (7,8%) έχουν πάνω από 31 έτη υπηρεσίας. Παρατηρείται εδώ ότι στις ομάδες από 11-20 και 21-30 χρόνια υπηρεσίας, ο αριθμός των υποκειμένων διαφέρει κατά ένα άτομο.

4.2. Η αξιολόγηση πριν το 1982

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας πριν το 1982 και την ψήφιση του νόμου 1304 δημιούργησε επί σειρά ετών φόβο στους εκπαιδευτικούς και αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και συγγραφικής μελέτης. Οι Επιθεωρητές επηρέαζαν την επαγγελματική, οικονομική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό των Επιθεωρητών και απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης γενικότερα.

Στην παρούσα έρευνα τέθηκε ως στόχος η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή υλοποιούνταν μέχρι το 1982 και των αντιλήψεών τους σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία της αξιολόγησης από το 1982 έως σήμερα.

Ως εκ τούτου στους παρακάτω πίνακες αποτυπώνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι διορισμένοι πριν το 1982, οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολογική διαδικασία, όπως αυτή πραγματοποιούνταν πριν το 1982 και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους στόχους που είχε η διαδικασία αυτή. Αναλύονται δηλαδή εδώ οι ερωτήσεις 5), 7) και 8), οι οποίες απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση έως το 1982.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που έχουν διοριστεί πριν το 1982 και αφορά την ερώτηση 5) του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 5: Διορισμός υποκειμένων πριν το 1982

	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	8	3,7
Όχι	210	96,3
Σύνολο	218	100,0

Ο πίνακας 5 απεικονίζει το πλήθος των υποκειμένων που είναι διορισμένα πριν το 1982. Από το σύνολο των 218 ατόμων οι 8 (3,7%) είναι διορισμένοι πριν το 1982 και οι 210 (96,3%) δεν είναι διορισμένοι πριν το 1982.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν είναι σύμφωνοι με την αξιολογική διαδικασία, έτσι όπως υλοποιούνταν πριν το 1982, σε σχέση με την ηλικία τους. Αναφέρεται στις ερωτήσεις 2) και 7) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 6: Ηλικία των υποκειμένων σε σχέση με την αξιολόγηση όπως γινόταν πριν το 1982

			Σύμφωνος με αξιολόγηση πριν το 1982			
			Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
Ηλικία	22-35	Συχνότητα	3	3	18	44
		% Ηλικία	4,4%	4,4%	26,5%	64,7%
	36-45	Συχνότητα	0	2	9	42
		% Ηλικία	0,0%	3,8%	17,0%	79,2%
	46-55	Συχνότητα	3	1	12	77
		% Ηλικία	3,2%	1,1%	12,9%	82,8%
	56 και άνω	Συχνότητα	0	1	2	1
		% Ηλικία	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%
Σύνολο		Συχνότητα	6	7	41	164
		% Ηλικία	2,8%	3,2%	18,8%	75,2%

Ο πίνακας 6 απεικονίζει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για την αξιολογική διαδικασία πριν το 1982, σε σχέση με την ηλικιακή τους κατηγορία. Από το πλήθος των 218 υποκειμένων, οι 68 είναι ηλικίας μεταξύ 22-35 ετών. Οι 53 βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία των 36-45. Οι 93 είναι στην ηλικιακή ομάδα 46-55 και 4 είναι άνω των 56 ετών.

Από τους 68 που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-35 οι 3 (4,4%) συμφωνούν με την αξιολόγηση έτσι όπως γινόταν πριν το 1982. Οι 3 (4,4%) μάλλον συμφωνούν, οι 18 (26,5%) μάλλον διαφωνούν και οι 44 (64,7%) διαφωνούν. Από τους 53 που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών κανένας δε συμφωνεί με τη διαδικασία αξιολόγησης όπως γινόταν πριν το 1982, 2 (3,8%) μάλλον συμφωνούν, 9 (17%) μάλλον διαφωνούν και 42 (79,2%) διαφωνούν. Από την ηλικιακή ομάδα 46-55 και τους 93 που ανήκουν σε αυτήν 3 (3,2%) συμφωνούν, 1 (1,1%) μάλλον συμφωνεί, 12 (12,9%) μάλλον διαφωνούν και 77 (82,8%) διαφωνούν με την αξιολογική διαδικασία, έτσι όπως αυτή πραγματοποιούνταν πριν το 1982. Τέλος, από τους 4 που είναι άνω των 56 ετών κανένας δε συμφωνεί, 1 (25%) μάλλον συμφωνεί, 2 (50%) μάλλον διαφωνούν και 1 (25%) διαφωνεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης έτσι όπως υλοποιούνταν πριν το 1982.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις μεταβλητές που δόθηκαν και επιλέχθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας για το πού στόχευε η αξιολογική διαδικασία, έτσι όπως υλοποιούνταν πριν το 1982. Αναφέρεται στην ερώτηση 8) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Οι απόψεις των υποκειμένων που έχουν αξιολογηθεί από τους Επιθεωρητές για το αν είναι σύμφωνοι με την αξιολόγηση όπως αυτή πραγματοποιούνταν πριν το 1982, καταγράφεται εδώ ως υποσημείωση, καθώς ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων αυτών είναι πολύ μικρός. Από το σύνολο των 218 υποκειμένων της έρευνας οι 8 είναι διορισμένοι πριν το 1982. Οι 4 έχουν αξιολογηθεί από Επιθεωρητές, ενώ οι 4 όχι. Ο 1 από τους 4 (25%) που έχει αξιολογηθεί από Επιθεωρητές, μάλλον συμφωνεί με την αξιολογική διαδικασία πριν το 1982, οι 2 (50%) μάλλον διαφωνούν και 1 (25%) διαφωνεί. Και οι 4 (100%) που δεν έχουν αξιολογηθεί από Επιθεωρητές, αν και διορισμένοι πριν το 1982, διαφωνούν με την αξιολόγηση όπως πραγματοποιούνταν πριν το 1982. Αξίζει να σημειωθεί πως σε καμία περίπτωση κανένας δε συμφωνεί.

Πίνακας 7: Στόχοι της αξιολόγησης μέχρι το 1982

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εφαρμογή πολιτικής	218	1	4	1,61	,691
Συμμόρφωση με πολιτική	218	1	4	1,57	,656
Προσωπική ζωή	218	1	4	1,89	,880
Ανατροφοδότηση	218	1	4	3,28	,784
Εξέλιξη	218	1	4	3,00	,967
Επιμόρφωση	218	1	4	3,43	,723
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τις παραμέτρους στις οποίες στόχευε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέχρι το 1982. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου. Στη μεταβλητή «Εφαρμογή της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης» ο Μέσος Όρος είναι 1,61, βρίσκεται δηλαδή πιο κοντά στο 2= Αρκετά. Στη «Συμμόρφωση με τις πολιτικές της εκάστοτε κυβέρνησης» ο Μέσος Όρος είναι 1,57, δηλαδή τείνει στο 2= Αρκετά. Πολύ κοντά στο 2= Αρκετά βρίσκεται ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Έλεγχος της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών», όπου παίρνει την τιμή 1,89. Για την «Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου» ο Μέσος Όρος βρίσκεται κοντά στο 3= Λίγο, με τιμή 3,28. Στην «Επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» ο Μέσος όρος είναι ακριβώς 3, δηλαδή 3= Λίγο. Τέλος στην «Επιμόρφωση των ανεπαρκών εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος είναι 3,43, βρίσκεται δηλαδή πιο κοντά στο 3= Λίγο.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως από τις έξι μεταβλητές, στις οποίες απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας, σχετικά με τις παραμέτρους στις οποίες στόχευε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πριν το 1982, οι τρεις βρίσκονται κοντά στην τιμή 2= Αρκετά και οι τρεις στην τιμή 3= Λίγο.

4.3. Η απουσία της αξιολόγησης μετά το 1982

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ένας από τους στόχους της μελέτης είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία της αξιολόγησής τους από το 1982 έως σήμερα. Το παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα ευρήματα σχετικά με την απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά. Αναλύονται οι ερωτήσεις 9) και 10) του ερωτηματολογίου, οι οποίες απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά το 1982.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι λόγοι, εξαιτίας των οποίων δεν πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 έως σήμερα. Αφορά την ερώτηση 9) του ερωτηματολογίου και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 8: Λόγοι που δε γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 έως σήμερα

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συχνές αλλαγές Υπουργείου	218	1	4	1,92	,868
Αντιδράσεις συνδικαλιστών	218	1	4	1,61	,712
Έλλειψη βούλησης ηγεσίας	218	1	4	1,97	,874
Έλλειψη βούλησης εκπ/κων	218	1	4	2,51	,975
Ελλιπής κατάρτιση Συμβούλων	218	1	4	2,48	1,008
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τους λόγους εξαιτίας των οποίων δεν πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 και μετά. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικός, 2= Σημαντικός, 3= Λιγότερο σημαντικός, 4= Ασήμαντος. Στις «Συχνές αλλαγές της πολιτικής του Υ.Π.» ο Μέσος Όρος είναι 1,92, φαίνεται δηλαδή ότι βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικός. Στις «Αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων» ο Μέσος Όρος είναι 1,61, που τείνει και εδώ στο 2= Σημαντικός. Ο Μέσος Όρος για την «Έλλειψη βούλησης της ηγεσίας του Υ.Π.» είναι 1,97. Και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται πως βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικός. Για την «Έλλειψη βούλησης των εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 2,51, που φαίνεται να τείνει στο 3= Λιγότερο σημαντικός. Τέλος ο

Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Ελλιπής κατάρτιση Σχολικών Συμβούλων» λαμβάνει την τιμή 2,48, που βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικός.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως οι τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές βρίσκονται κοντά στην τιμή 2= Σημαντικός και μία στην τιμή 3= Λιγότερο σημαντικός.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και έπειτα λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης. Αφορά τις ερωτήσεις 1) και 10) του ερωτηματολογίου και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 9: Φύλο σε σχέση με τη λειτουργία της απουσίας αξιολόγησης προς όφελος της εκπαίδευσης

			Όφελος εκπαίδευσης				Σύνολο
			Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	
Φύλο	Αντρας	Συχνότητα	7	22	26	30	85
		% within Φύλο	8,2%	25,9%	30,6%	35,3%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	15	35	32	51	133
		% within Φύλο	11,3%	26,3%	24,1%	38,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	22	57	58	81	218
		% within Φύλο	10,1%	26,1%	26,6%	37,2%	100,0%

Στον πίνακα 9 απεικονίζονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης, σε σχέση με το φύλο τους. Από το πλήθος των 218 υποκειμένων οι 85 είναι άντρες και οι 133 γυναίκες.

Από το σύνολο των 85 αντρών οι 7 (8,2%) πιστεύουν πολύ ότι η απουσία αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης. Οι 22 (25,9%) πιστεύουν αρκετά την παραπάνω άποψη. Οι 26 (30,6%) πιστεύουν στο βαθμό λίγο ότι λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης, ενώ οι 30 (35,3%) δεν πιστεύουν καθόλου πως η απουσία αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης.

Από το σύνολο των 133 γυναικών οι 15 (11,3%) πιστεύουν κατά πολύ πως η απουσία της αξιολόγησης λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης. Οι 35 (26,3%)

πιστεύουν αρκετά, οι 32 (24,1%) πιστεύουν λίγο και οι 51 (38,3%) δεν πιστεύουν καθόλου την παραπάνω άποψη.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν η απουσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 1982 έως σήμερα λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Αφορά τις ερωτήσεις 1) και 10) του ερωτηματολογίου και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 10: Φύλο σε σχέση με την ανασταλτική λειτουργία της απουσίας αξιολόγησης

			Ανασταλτικά για εκπαίδευση				Σύνολο
			Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	
Φύλο	Αντρας	Συχνότητα	9	24	27	25	85
		% within Φύλο	10,6%	28,2%	31,8%	29,4%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	14	28	51	40	133
		% within Φύλο	10,5%	21,1%	38,3%	30,1%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	23	52	78	65	218
		% within Φύλο	10,6%	23,9%	35,8%	29,8%	100,0%

Στον πίνακα 10 αναλύονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση, σε σχέση με το φύλο τους. Από το πλήθος των 218 υποκειμένων οι 85 είναι άντρες και οι 133 γυναίκες.

Από το σύνολο των 85 αντρών οι 9 (10,6%) πιστεύουν πολύ ότι η απουσία αξιολόγησής τους από το 1982 και μετά λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 24 (28,2%) πιστεύουν αρκετά ότι λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 27 (31,8%) πιστεύουν λίγο την παραπάνω άποψη, ενώ οι 25 (29,4%) δεν πιστεύουν καθόλου πως η απουσία αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε ανασταλτικά την εκπαίδευση.

Από το σύνολο των 133 γυναικών οι 14 (10,5%) πιστεύουν πολύ πως η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και έπειτα λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 28 (21,1%) πιστεύουν αρκετά την παραπάνω άποψη. Οι 51 (38,3%) πιστεύουν λίγο και οι 40 (30,1%) δεν πιστεύουν καθόλου πως η απουσία της αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση.

4.4. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους

Στο παρόν υποκεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, σχετικά με την αξιολόγησή τους, έτσι όπως εκείνη προβλέπεται στο ισχύον Π.Δ. 152/2013.

Βασικός σκοπός της είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το αν τάσσονται θετικά ή αρνητικά στην αξιολόγησή τους. Η διερεύνηση αυτή πραγματοποιείται στο υποκεφάλαιο που εξετάζεται και στους παρακάτω πίνακες.

Συγκεκριμένα παρουσιάζονται και αναλύονται οι ερωτήσεις 14), 15) και 16) του ερωτηματολογίου, οι οποίες απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ ή κατά του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους.

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει και αναλύει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν τάσσονται θετικά ή αρνητικά στην αξιολόγησή τους, με βάση το Π.Δ. 152/2013, σε σχέση με το φύλο τους. Αναφέρεται στις ερωτήσεις 1) και 14) του ερωτηματολογίου και απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των υποκειμένων σε σχέση με την αξιολόγησή τους

			Αξιολόγηση εκπαιδευτικών			Σύνολο
			Ναι	Όχι	Δεν έχω γνώμη	
Φύλο	Άντρας	Συχνότητα	61	21	3	85
		% Φύλο	71,8%	24,7%	3,5%	100,0%
	Γυναίκα	Συχνότητα	92	32	9	133
		% Φύλο	69,2%	24,1%	6,7%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	153	53	12	218
		% Φύλο	70,2%	24,3%	5,5%	100,0%

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται οι θέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους. Στην ερώτηση αν θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί 153 απάντησαν «Ναι», 53 απάντησαν «Όχι» και 12 απάντησαν «Δεν έχω γνώμη». Σε ποσοστό επί τοις εκατό οι αριθμοί αυτοί αποτελούν το 70,2%, 24,3% και 5,5% αντίστοιχα.

Από το σύνολο των 218 υποκειμένων οι 85 είναι άντρες και οι 133 είναι γυναίκες. Από το σύνολο των αντρών οι 61 (71,8%) είναι θετικά διακείμενοι στην αξιολόγησή τους, οι 21 (24,7%) έχουν αντίθετη άποψη, ενώ οι 3 (3,5%) απάντησαν πως δεν έχουν γνώμη. Από το σύνολο των γυναικών οι 92 (69,2%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την αξιολόγησή τους, οι 32 (24,1%) απάντησαν αρνητικά και οι 9 (6,7%) απάντησαν πως δεν έχουν γνώμη.

Στον παρακάτω πίνακα αναλύονται οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησή τους. Αφορά την ερώτηση 15) του ερωτηματολογίου και απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 12: Απόψεις υποκειμένων που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Βελτίωση εκπαίδευσης μαθητών	153	1	4	2,88	,969
Ανατροφοδότηση εκπ/κων	153	1	4	2,77	,907
Επαγγελματική εξέλιξη	153	1	4	2,65	,977
Αυτογνωσία και ηθική ικανοποίηση εκπ/κων	153	1	4	2,88	,913
Επιμόρφωση εκπ/κων	153	1	4	2,68	,878
Περιορισμός αδράνειας Έγκυρες	153	1	4	2,56	,938

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει τους τομείς στους οποίους συμβάλλει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων της έρευνας που είναι θετικά διακείμενοι για την αξιολόγησή τους. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων που απάντησαν «Ναι» στην ερώτηση για το αν θα πρέπει να αξιολογούνται, που είναι N=153. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου. Στη «Βελτίωση της εκπαίδευσης στους μαθητές» ο Μέσος Όρος είναι 2,88, φαίνεται δηλαδή ότι βρίσκεται πιο κοντά στο 3= Λίγο. Στην «Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος είναι 2,77, που τείνει και εδώ στο 3= Λίγο. Ο Μέσος Όρος για την «Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» είναι 2,65. Και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται πως βρίσκεται πιο κοντά στο 3= Λίγο. Στην

«Αυτογνωσία και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος βρίσκεται για μία ακόμη φορά κοντά στο 3= Λίγο, καθώς είναι 2,88. Για την «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 2,68, που φαίνεται να τείνει στο 3= Λίγο. Τέλος και όσον αφορά τον «Περιορισμό της αδράνειας και του εφησυχασμού των εκπαιδευτικών», ο Μέσος Όρος καταλαμβάνει τη μικρότερη τιμή σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές και πάλι όμως βρίσκεται πιο κοντά στο 3= Λίγο, καθώς η τιμή του είναι 2,56.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως και στους έξι τομείς, στους οποίους απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας που τάχθηκαν θετικά για την αξιολόγησή τους, ο Μέσος Όρος των απαντήσεών τους τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 3= Λίγο.

Ο παρακάτω πίνακας αναλύει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας που τάσσονται κατά της αξιολόγησή τους. Αφορά την ερώτηση 16) του ερωτηματολογίου και απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 13: Απόψεις υποκειμένων που τάσσονται κατά της αξιολόγησης

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Μέσο ελέγχου εκπ/κων	53	1	3	1,28	,568
Μη αντικειμενικά κριτήρια	53	1	4	1,47	,912
Ελλιπής κατάρτιση αξιολογητών	53	1	4	1,72	,863
Ανταγωνισμός	53	1	4	1,62	1,004
Άγχος	53	1	3	1,17	,509
Βαθμός και μισθός	53	1	4	1,36	,710
Έγκυρες	53				

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας που τάσσονται κατά της αξιολόγησή τους. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων που απάντησαν «Όχι» στην ερώτηση για το αν θα πρέπει να αξιολογούνται, που είναι N=53. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου. Στη μεταβλητή «Μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από την πολιτική ηγεσία» ο Μέσος Όρος είναι 1,28, βρίσκεται δηλαδή πιο κοντά στο 1= Πολύ. Στα «Μη αντικειμενικά

κριτήρια» ο Μέσος Όρος είναι 1,47, που τείνει και εδώ στο 1= Πολύ. Ο Μέσος Όρος για την «Ελληνική επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών» είναι 1,72. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται πως βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Αρκετά. Στον «Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών» ο Μέσος Όρος βρίσκεται κοντά στο 2= Αρκετά, καθώς είναι 1,62. Για το «Άγχος στους εκπαιδευτικούς» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 1,17, που φαίνεται να τείνει στο 1= Πολύ. Τέλος και όσον αφορά το «Βαθμό και μισθό των εκπαιδευτικών», ο Μέσος Όρος καταλαμβάνει την τιμή 1,36. Παρατηρείται σε αυτή την περίπτωση πως ο Μέσος Όρος βρίσκεται πιο κοντά στο 1= Πολύ.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως από τις έξι μεταβλητές, στις οποίες απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας που τάχθηκαν αρνητικά για την αξιολόγησή τους, οι τέσσερις βρίσκονται κοντά στην τιμή 1= Πολύ και οι δύο στην τιμή 2= Αρκετά.

4.5. Τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες. Οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τα κριτήρια των πέντε κατηγοριών παρατίθενται στο παρόν υποκεφάλαιο.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που παρουσιάζονται και αναλύονται στο παρόν υποκεφάλαιο είναι οι 17), 19), 21), 23) και 25). Η ερώτηση 17) απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας I του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους. Η ερώτηση 19) απαντά στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας II του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους. Η ερώτηση 21) απαντά στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας III του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους. Η ερώτηση 23) απαντά στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας IV του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους. Τέλος η ερώτηση 25) απαντά στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κριτήρια της Κατηγορίας V του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγησή τους.

Ο πίνακας που παρουσιάζεται αναλύει τα κριτήρια της Κατηγορίας I για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται στο Π.Δ. 152/2013. Αναφέρεται στην ερώτηση 17) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 14: Κριτήρια Κατηγορίας I αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Διαπροσωπικές σχέσεις	218	1	4	2,00	,861
Παιδαγωγικό κλίμα	218	1	4	1,53	,673
Οργάνωση τάξης	218	1	4	1,59	,688
Έγκυρες	218				

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα κριτήρια της Κατηγορίας I – Εκπαιδευτικό Περιβάλλον του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στη μεταβλητή «Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες» ο Μέσος Όρος είναι 2, γεγονός που δείχνει ότι καταλαμβάνει ακριβώς την τιμή 2= Σημαντικό. Ο Μέσος Όρος στο «Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη» λαμβάνει την τιμή 1,53, που φαίνεται να τείνει στο 2= Σημαντικό. Τέλος, όσον αφορά τη μεταβλητή «Οργάνωση σχολικής τάξης», ο Μέσος Όρος είναι 1,59, που βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικό.

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως και στις τρεις μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια της Κατηγορίας I – Εκπαιδευτικό Περιβάλλον του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Σημαντικό.

Ο πίνακας που παρουσιάζεται αναλύει τα κριτήρια της Κατηγορίας II για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται στο Π.Δ. 152/2013. Αναφέρεται στην ερώτηση 19) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 15: Κριτήρια Κατηγορίας II αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Βαθμός αντίληψης	218	1	4	1,58	,715
Στόχοι και περιεχόμενο	218	1	4	1,62	,723
Διδακτικές ενέργειες	218	1	4	1,65	,748
Έγκυρες	218				

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα κριτήρια της Κατηγορίας II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας του Π.Δ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στη μεταβλητή «Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών» ο Μέσος Όρος είναι 1,58, τείνει δηλαδή στο 2= Σημαντικό. Ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Στόχοι και περιεχόμενο» λαμβάνει την τιμή 1,62, που βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικό. Τέλος, στις «Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα», ο Μέσος Όρος είναι 1,65, που βρίσκεται κοντά στο 2= Σημαντικό.

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως και στις τρεις μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια της Κατηγορίας II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Σημαντικό.

Ο πίνακας που παρουσιάζεται αναλύει τα κριτήρια της Κατηγορίας III για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται στο Π.Δ. 152/2013. Αναφέρεται στην ερώτηση 21) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο έκτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 16: Κριτήρια Κατηγορίας III αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Προετοιμασία μαθητών	218	1	4	1,95	,799
Διδακτικές ενέργειες	218	1	4	1,75	,739
Ενέργειες μαθητών	218	1	4	1,83	,766
Εμπέδωση	218	1	4	1,73	,759
Έγκυρες	218				

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα κριτήρια της Κατηγορίας III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών του Π.Δ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στη μεταβλητή «Προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία» ο Μέσος Όρος είναι 1,95. Παρατηρείται δηλαδή πως βρίσκεται πολύ κοντά στην τιμή 2= Σημαντικό. Ο Μέσος Όρος για τις «Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα» λαμβάνει την τιμή 1,75, που βρίσκεται κοντά στο 2= Σημαντικό. Όσον αφορά τη μεταβλητή «Ενέργειες μαθητών», ο Μέσος Όρος είναι 1,83, που τείνει στο 2= Σημαντικό. Τέλος, η μεταβλητή «Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών» καταλαμβάνει τη μικρότερη τιμή σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές και πάλι όμως βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικό, καθώς η τιμή του Μέσου Όρου είναι 1,73.

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως και στις τέσσερις μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια της Κατηγορίας III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Σημαντικό.

Ο πίνακας που ακολουθεί αναλύει τα κριτήρια της Κατηγορίας IV για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται στο Π.Δ. 152/2013. Αναφέρεται στην ερώτηση 23) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 17: Κριτήρια Κατηγορίας IV αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Υπαλληλικές υποχρεώσεις	218	1	4	1,92	,819
Συμμετοχή	218	1	4	2,07	,856
Επικοινωνία	218	1	4	1,84	,794
Έγκυρες	218				

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται τα κριτήρια της Κατηγορίας IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του Π.Δ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στις «Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις» ο Μέσος Όρος είναι 1,92. Παρατηρείται δηλαδή πως βρίσκεται πολύ κοντά στην τιμή 2= Σημαντικό. Ο Μέσος Όρος της μεταβλητής «Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας» λαμβάνει την τιμή 2,07, που βρίσκεται κοντά στο 2= Σημαντικό. Τέλος, η τιμή της μεταβλητής «Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς» είναι 1,84. Φαίνεται να είναι η μικρότερη τιμή σε σχέση με τις προηγούμενες μεταβλητές και πάλι όμως βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Σημαντικό.

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως και στις τρεις μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια της Κατηγορίας IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Σημαντικό.

Ο πίνακας που ακολουθεί αναλύει τα κριτήρια της Κατηγορίας V για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως ορίζονται στο Π.Δ. 152/2013. Αναφέρεται στην ερώτηση 25) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 18: Κριτήρια Κατηγορίας V αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Τυπικά προσόντα	218	1	4	1,95	,799
Επαγγελματική ανάπτυξη	218	1	4	2,01	,780
Έγκυρες	218				

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται τα κριτήρια της Κατηγορίας V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού του Π.Δ 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος των τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στα «Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη» ο Μέσος Όρος είναι 1,95, που βρίσκεται κοντά στην τιμή 2= Σημαντικό. Ο Μέσος Όρος της μεταβλητής «Επαγγελματική ανάπτυξη» λαμβάνει την τιμή 2,01, που τείνει στο 2= Σημαντικό.

Από τα παραπάνω παρατηρείται πως και στις δύο μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν τα κριτήρια της Κατηγορίας V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο Μέσος Όρος των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Σημαντικό.

4.6. Φορείς αξιολόγησης

Η διατύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης αποτελεί έναν από τους στόχους της παρούσας έρευνας. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων για το αν συμφωνούν με την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές σχολείων, για το ποιοι φορείς θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να τους αξιολογούν για μια αποτελεσματική αξιολόγηση και για το αν πιστεύουν πως θα υπεισέλθουν εξωτερικοί παράγοντες κατά την αξιολόγησή τους από τους φορείς αυτούς.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που παρουσιάζονται και αναλύονται στο παρόν υποκεφάλαιο είναι οι 29), 30), 32), 34), 35), 39) και 40). Η ερώτηση 29) απαντά στο ένατο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Η ερώτηση 32) απαντά στο δέκατο ερευνητικό ερώτημα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Η ερώτηση 30) απαντά στο ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητές. Η ερώτηση 34) απαντά στο δωδέκατο ερευνητικό ερώτημα για το πόσο σημαντικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα προσόντα των διευθυντών σχολείων ως αξιολογητές. Η ερώτηση 35) απαντά στο δεύτερο σκέλος του δέκατου τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το πρόσωπο που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να τους αξιολογεί. Τέλος οι ερωτήσεις 39) και 40) απαντούν στο δεύτερο σκέλος του δέκατου τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος για το ποια πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με κομματικά και προσωπικά κριτήρια.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με την άποψη πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να τους αξιολογήσουν, σε σχέση με τις σπουδές τους πέραν του βασικού πτυχίου τους. Αναφέρεται στις ερωτήσεις 3) και 29) του ερωτηματολογίου και απαντά στο ένατο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 19: Τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου σε σχέση με το βαθμό συμφωνίας για τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

			Σύμφωνος με προσόντα Σχολικών Συμβούλων			
			Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
Σπουδές πέραν βασικού πτυχίου	Ναι	Συχνότητα	5	29	43	40
		% Σπουδές	4,2%	24,8%	36,8%	34,2%
	Όχι	Συχνότητα	2	26	48	25
		% Σπουδές	2,0%	25,7%	47,5%	24,8%
Σύνολο		Συχνότητα	7	55	91	65
		% Σπουδές	3,2%	25,3%	41,7%	29,8%

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι ή όχι περαιτέρω τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου για το αν συμφωνούν ή όχι με την άποψη πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Από τους 117 που απάντησαν πως είναι κάτοχοι περαιτέρω τίτλων σπουδών οι 5 (4,2%) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Οι 29 (24,8%) μάλλον συμφωνούν, οι 43 (36,8%) μάλλον διαφωνούν και οι 40 (34,2%) διαφωνούν. Από τους 101 που δεν είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου οι 2 (2%) συμφωνούν, οι 26 (25,7%) μάλλον συμφωνούν, οι 48 (47,5%) μάλλον διαφωνούν και οι 25 (24,8%) διαφωνούν με την άποψη πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους.

Στον ακόλουθο πίνακα αναλύεται ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με την άποψη πως οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να τους αξιολογήσουν, σε σχέση με τις σπουδές τους πέραν του βασικού πτυχίου τους. Αναφέρεται στις ερωτήσεις 3) και 32) του ερωτηματολογίου και απαντά στο δέκατο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 20: Τίτλοι σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου σε σχέση με το βαθμό συμφωνίας για τα προσόντα των διευθυντών σχολείων ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

			Σύμφωνος με απαραίτητα προσόντα διευθυντών			
			Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
Σπουδές πέραν βασικού πτυχίου	Ναι	Συχνότητα	4	34	40	39
		% Σπουδές	3,4%	29,1%	34,2%	33,3%
Όχι	Συχνότητα	2	42	28	29	
	% Σπουδές	2,0%	41,6%	27,7%	28,7%	
Σύνολο	Συχνότητα	6	76	68	68	
	% Σπουδές	2,7%	34,9%	31,2%	31,2%	

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν επίσης να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους στην άποψη πως οι διευθυντές των σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι ή όχι περαιτέρω τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου για το αν συμφωνούν ή όχι με την παραπάνω άποψη. Από τους 117 που απάντησαν πως είναι κάτοχοι περαιτέρω τίτλων σπουδών οι 4 (3,4%)

συμφωνούν, οι 34 (29,1%) μάλλον συμφωνούν, οι 40 (34,2%) μάλλον διαφωνούν και οι 39 (33,3%) διαφωνούν. Από τους 101 που δεν είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου οι 2 (2%) συμφωνούν, οι 42 (41,6%) μάλλον συμφωνούν, οι 28 (27,7%) μάλλον διαφωνούν και οι 29 (28,7%) διαφωνούν με την άποψη πως οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους.

Ο πίνακας που ακολουθεί αναλύει το βαθμό σημαντικότητας των προσόντων των Σχολικών Συμβούλων, σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων της έρευνας. Αφορά την ερώτηση 30) του ερωτηματολογίου, η οποία απαντά στο ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 21: Προσόντα Σχολικών Συμβούλων

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Εμπειρία ως εκπαιδευτικός	218	1	4	1,17	,517
Εμπειρία ως στέλεχος	218	1	4	2,19	1,025
Επιστημονική κατάρτιση	218	1	4	1,40	,726
Γνώση σχολικής πραγματικότητας	218	1	4	1,15	,526
Επιμόρφωση	218	1	4	1,42	,696
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 21 παρουσιάζει τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων και πόσο σημαντικά τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να προβούν σε επικείμενη αξιολόγησή τους. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Στη μεταβλητή «Εμπειρία ως εκπαιδευτικός» ο Μέσος όρος παίρνει την τιμή 1,17, δηλαδή τείνει στο 1= Πολύ σημαντικό. Στην «Εμπειρία ως στέλεχος εκπαίδευσης» λαμβάνει την τιμή 2,19, δηλαδή βρίσκεται κοντά στο 2= Σημαντικό. Ο Μέσος όρος στη μεταβλητή «Επιστημονική κατάρτιση» είναι 1,40, παρατηρείται δηλαδή πως βρίσκεται πιο κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό. Την τιμή 1,15 που τείνει στο 1= Πολύ σημαντικό, παίρνει ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Γνώση σχολικής πραγματικότητας», ενώ η τιμή του για τη μεταβλητή

«Επιμόρφωση» είναι 1,42. Παρατηρείται δηλαδή και εδώ να βρίσκεται κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως από τις πέντε, οι τέσσερις μεταβλητές βρίσκονται κοντά στην τιμή 1= Πολύ σημαντικό και μία κοντά στην τιμή 2= Σημαντικό.

Ο πίνακας που ακολουθεί αναλύει το βαθμό σημαντικότητας των στοιχείων συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων, σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων της έρευνας. Αφορά την ερώτηση 34) του ερωτηματολογίου, η οποία απαντά στο δωδέκατο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 22: Στοιχεία Συμπεριφοράς διευθυντών σχολείων

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Σεβασμός	218	1	4	1,06	,328
Συνεργασία	218	1	4	1,17	,461
Φιλική συμπεριφορά	218	1	4	1,42	,682
Κατανόηση	218	1	4	1,21	,518
Αντικειμενικότητα	218	1	4	1,07	,359
Καθοδήγηση	218	1	4	1,24	,518
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 22 παρουσιάζει τα στοιχεία συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων και πόσο σημαντικά τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να προβούν σε επικείμενη αξιολόγησή τους. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 4. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο. Η μεταβλητή «Σεβασμός» λαμβάνει την τιμή 1,06 του Μέσου Όρου, είναι δηλαδή πολύ κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό. Στη μεταβλητή «Συνεργασία» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 1,17, δηλαδή βρίσκεται κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό. Ο Μέσος όρος στη μεταβλητή «Φιλική συμπεριφορά» είναι 1,42, παρατηρείται δηλαδή πως βρίσκεται κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό. Την τιμή 1,21 παίρνει ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Κατανόηση», που τείνει στο 1= Πολύ σημαντικό. Η μεταβλητή «Αντικειμενικότητα» λαμβάνει την τιμή του Μέσου Όρου 1,07, παρατηρείται δηλαδή και εδώ πως βρίσκεται κοντά

στο1= Πολύ σημαντικό. Τέλος η τιμή του Μέσου Όρου για τη μεταβλητή «Καθοδήγηση» είναι 1,24, βρίσκεται δηλαδή κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό.

Από τα παραπάνω συμπεραίνει κανείς πως όλες οι μεταβλητές που αφορούν τα στοιχεία συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων βρίσκονται κοντά στο 1= Πολύ σημαντικό.

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τα φορείς που πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι θα πρέπει να τους αξιολογούν. Αφορά την ερώτηση 35) του ερωτηματολογίου και απαντά στο δεύτερο σκέλος του δέκατου τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας 23: Φορείς αξιολόγησης

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αξιολόγηση από τον ίδιο	218	1	2	1,40	,491
Αξιολόγηση από διευθυντή	218	1	2	1,58	,495
Αξιολόγηση από Σ.Σ.	218	1	2	1,39	,488
Αξιολόγηση από συναδέλφους	218	1	2	1,78	,418
Αξιολόγηση από μαθητές	218	1	2	1,61	,489
Αξιολόγηση από γονείς	218	1	2	1,83	,376
Άλλος	218	1	2	1,88	,330
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 23 παρουσιάζει τα πρόσωπα που επιτελούν αποτελεσματική αξιολόγηση, σύμφωνα με την άποψη των υποκειμένων της έρευνας. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 2. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Ναι, 2= Όχι. Στη μεταβλητή «Αξιολόγηση από τον ίδιο» ο Μέσος Όρος είναι 1,40, φαίνεται δηλαδή ότι βρίσκεται πιο κοντά στο 1= Ναι. Στην «Αξιολόγηση από το διευθυντή του σχολείου» ο Μέσος Όρος είναι 1,58, που τείνει στο 2= Όχι. Ο Μέσος Όρος για την «Αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο» είναι 1,39. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται πως βρίσκεται πιο κοντά στο 1= Ναι. Στην «Αξιολόγηση από συναδέλφους» ο Μέσος Όρος βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι, καθώς είναι 1,78. Για την «Αξιολόγηση από μαθητές» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 1,61, που φαίνεται να τείνει στο 2= Όχι. Όσον αφορά την «Αξιολόγηση από

γονείς», ο Μέσος Όρος καταλαμβάνει την τιμή 1,83, που βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι. Τέλος, η μεταβλητή «Άλλος» λαμβάνει την τιμή 1,88, η οποία βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως οι πέντε από τις επτά μεταβλητές βρίσκονται κοντά στην τιμή 1= Ναι και οι δύο στην τιμή 2= Όχι.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη μεταβλητή «Άλλος», ως επιλογή των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση για τα πρόσωπα υλοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας. Τοποθετήθηκε βοηθητικά, συμπληρωματικά και διευκρινιστικά, προκειμένου να γίνει κατανοητός και αντιληπτός ο ανωτέρω πίνακας που περιείχε τη μεταβλητή αυτή.

Πίνακας 24: Άλλος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγκυρες Ναι	27	12,4
Όχι	191	87,6
Σύνολο	218	100,0

Στον πίνακα 24 απεικονίζεται η μεταβλητή «Άλλος» ως επιλογή που δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας στην ερώτηση από ποιους θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική. Τη μεταβλητή «Άλλος» επέλεξαν 27 (12,4%) από τα 218 υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα από τα 27 άτομα οι 16 απάντησαν πως πιστεύουν ότι μια αποτελεσματική αξιολογική διαδικασία πρέπει να γίνεται από το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Οι 3 απάντησαν από ανεξάρτητους εξωτερικούς αξιολογητές, οι 2 από μεικτή επιτροπή, ενώ επίσης 2 απάντησαν πως διαφωνούν με την αξιολόγηση. Ένα υποκείμενο της έρευνας απάντησε από άγνωστα πρόσωπα, ένα από εξειδικευμένη επιτροπή αξιολόγησης, ένα από άτομα του Υπουργείου, ενώ ένα απάντησε από κανέναν.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για την πιθανότητα να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια κατά την αξιολογική διαδικασία, σε σχέση με τη συνολική τους υπηρεσία. Αφορά τις ερωτήσεις 4) και 39) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο δεύτερο σκέλος του δέκατου τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας 25: Συνολική υπηρεσία εκπαιδευτικών σε σχέση με την πιθανότητα να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια κατά την αξιολόγησή τους

			Κομματικά κριτήρια		
			Το θεωρώ πιθανό	Μάλλον πιθανό	Όχι και τόσο πιθανό
Υπηρεσία	1-10	Συχνότητα	45	19	5
		% Υπηρεσία	62,5%	26,4%	6,9%
	11-20	Συχνότητα	44	14	3
		% Υπηρεσία	68,8%	21,8%	4,7%
	21-30	Συχνότητα	38	20	3
		% Υπηρεσία	58,5%	30,8%	4,6%
	31 και άνω	Συχνότητα	10	4	2
		% Υπηρεσία	58,8%	23,5%	11,8%
Σύνολο		Συχνότητα	137	57	13
		% Υπηρεσία	62,8%	26,1%	6,0%

			Κομματικά κριτήρια	
			Μάλλον απίθανο	Σύνολο
Υπηρεσία	1-10	Συχνότητα	3	72
		% Υπηρεσία	4,2%	100,0%
	11-20	Συχνότητα	3	64
		% Υπηρεσία	4,7%	100,0%
	21-30	Συχνότητα	4	65
		% Υπηρεσία	6,2%	100,0%
	31 και άνω	Συχνότητα	1	17
		% Υπηρεσία	5,9%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	11	218
		% Υπηρεσία	5,1%	100,0%

Ο πίνακας 25 απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν θεωρούν πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Από τους 72 που έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας οι 45 (62,5%) το θεωρούν πιθανό, οι 19 (26,4%) μάλλον πιθανό, οι 5 (6,9%) όχι και τόσο πιθανό και οι 3 (4,2%) μάλλον απίθανο. Οι 64 έχουν από 11-20 έτη συνολικής υπηρεσίας. Από το σύνολο αυτό οι 44 (68,8%) θεωρούν πιθανό το παραπάνω ενδεχόμενο, οι 14 (21,8%) το θεωρούν μάλλον πιθανό, οι 3 (4,7%) δεν το θεωρούν και τόσο πιθανό και οι 3 (4,7%) το θεωρούν μάλλον απίθανο. Από τους 65 που έχουν από 21-30 έτη υπηρεσίας οι 38 (58,5%) απάντησαν πως θεωρούν πιθανό

κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Οι 20 (30,8%) απάντησαν «Μάλλον πιθανό», οι 3 (4,6%) απάντησαν «Όχι και τόσο πιθανό» και οι 4 (6,2%) «Μάλλον απίθανο». Οι εκπαιδευτικοί που έχουν άνω των 31 ετών συνολική υπηρεσία είναι 17. Οι 10 (58,8%) από το πλήθος αυτό θεωρούν πιθανό το ανωτέρω ενδεχόμενο, οι 4 (23,5%) μάλλον πιθανό, οι 2 (11,8%) όχι και τόσο πιθανό και ο 1 (5,9%) μάλλον απίθανο.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για την πιθανότητα να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια κατά την αξιολογική διαδικασία, σε σχέση με το φύλο των υποκειμένων. Αφορά τις ερωτήσεις 1) και 40) του ερωτηματολογίου, απαντώντας στο δεύτερο σκέλος του δέκατου τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος.

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των υποκειμένων σε σχέση με την πιθανότητα να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια κατά την αξιολόγησή τους

			Προσωπικά κριτήρια			
			Το θεωρώ πιθανό	Μάλλον πιθανό	Όχι και τόσο πιθανό	Μάλλον απίθανο
Φύλο	Αντρας	Συχνότητα	47	30	5	3
		% Φύλο	55,3%	35,3%	5,9%	3,5%
Φύλο	Γυναίκα	Συχνότητα	94	39	0	0
		% Φύλο	70,7%	29,3%	0,0%	0,0%
Σύνολο		Συχνότητα	141	69	5	3
		% Φύλο	64,6%	31,7%	2,3%	1,4%

Εκτός από την πιθανότητα να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί και η πιθανότητα να υπεισέλθουν και προσωπικά κριτήρια. Στον πίνακα 26 απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πιθανότητα κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα, σε συνάρτηση με το φύλο. Οι άντρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι 85. Από το πλήθος αυτό οι 47 (55,3%) θεωρούν πιθανό ένα τέτοιο ενδεχόμενο, οι 30 (35,3%) το θεωρούν μάλλον πιθανό, οι 5 (5,9%) όχι και τόσο πιθανό και οι 3 (3,5%) μάλλον απίθανο. Από το πλήθος των 133 γυναικών οι 94 (70,7%) θεωρούν πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια που να επηρεάσουν το

αποτέλεσμα και οι 39 (29,3%) το θεωρούν μάλλον πιθανό. Παρατηρείται εδώ πως δεν υπάρχουν απαντήσεις στις επιλογές «Όχι και τόσο πιθανό» και «Μάλλον απίθανο».

4.7. Συχνότητα αξιολόγησης

Στο ερώτημα πόσο συχνά θα πραγματοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική και ωφέλιμη, κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου και αναλύονται. Ο πίνακας αναφέρεται στην ερώτηση 36) του ερωτηματολογίου και απαντά στο πρώτο σκέλος του δέκατου τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, για το πόσο συχνά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να αξιολογούνται.

Πίνακας 27: Συχνότητα αξιολόγησης

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Μία φορά το εξάμηνο	218	1	2	1,91	,289
Μία φορά το χρόνο	218	1	2	1,72	,452
Μία φορά στα δύο χρόνια	218	1	2	1,64	,482
Άλλο	218	1	2	1,82	,384
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 27 παρουσιάζει το πόσο συχνά πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας ότι πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 2. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Ναι, 2= Όχι. Ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Μία φορά το εξάμηνο» είναι 1,91, φαίνεται δηλαδή ότι βρίσκεται πιο κοντά στο 2= Όχι. Στη μεταβλητή «Μία φορά το χρόνο» ο Μέσος Όρος είναι 1,72, που τείνει στο 2= Όχι. Η μεταβλητή «Μία φορά στα δύο χρόνια» έχει ως Μέσο Όρο την τιμή 1,64. Παρατηρείται δηλαδή πως βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι. Τέλος, η μεταβλητή «Άλλο» λαμβάνει την τιμή 1,82, η οποία βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως και στις τέσσερις μεταβλητές, στις οποίες απάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας σχετικά με τη συχνότητα της αξιολογικής

διαδικασίας, ο Μέσος Όρος των απαντήσεών τους τείνει για κάθε τομέα ξεχωριστά στο 2= Όχι.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη μεταβλητή «Άλλο», ως επιλογή των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση για τη συχνότητα πραγματοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας. Τοποθετήθηκε βοηθητικά, συμπληρωματικά και διευκρινιστικά, προκειμένου να γίνει κατανοητός και αντιληπτός ο ανωτέρω πίνακας που περιείχε τη μεταβλητή αυτή.

Πίνακας 28: Άλλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγκυρες Ναι	39	17,9
Όχι	179	82,1
Σύνολο	218	100,0

Στον πίνακα 28 απεικονίζεται η μεταβλητή «Άλλο» ως επιλογή που δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας, σχετικά με τη συχνότητα που πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία. Τη μεταβλητή «Άλλο» επέλεξαν 39 (17,9%) από τα 218 υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Από τα 39 άτομα οι 10 απάντησαν να μην πραγματοποιηθεί ποτέ η αξιολόγηση στην ισχύουσα μορφή της, οι 8 απάντησαν να πραγματοποιείται μία φορά στα πέντε χρόνια, ενώ οι 7 έδωσαν την απάντηση «ποτέ». Οι 3 πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται μία φορά στα δέκα χρόνια, ενώ επίσης 3 όταν το ζητήσει ο εκπαιδευτικός. Οι 2 απάντησαν μία φορά στα τρία χρόνια, 2 μία φορά στα τέσσερα χρόνια και 2 απάντησαν ότι διαφωνούν με την αξιολόγηση. Ένα υποκείμενο πιστεύει πως πρέπει να υλοποιείται κάθε φορά ανάλογα με το δάσκαλο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και ακόμα ένα μόνο όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να γίνει στέλεχος της εκπαίδευσης.

4.8. Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για τους λόγους για τους οποίους πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πραγματοποιείται στο παρόν υποκεφάλαιο, καθώς αποτελεί έναν από τους στόχους της έρευνας. Ο

παρακάτω πίνακας απεικονίζει τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας. Αναφέρεται στην ερώτηση 38) του ερωτηματολογίου και απαντά στο πρώτο σκέλος του δέκατου τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος για τους λόγους που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Πίνακας 29: Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Κυρώσεις	218	1	2	1,94	,246
Επιμόρφωση	218	1	2	1,28	,450
Επιβράβευση	218	1	2	1,72	,450
Δημοσιοποίηση	218	1	2	1,95	,210
Ανατροφοδότηση	218	1	2	1,23	,424
Έγκυρες	218				

Ο πίνακας 29 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αρχικά παρατηρείται το πλήθος των υποκειμένων της έρευνας που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση και είναι N=218. Το εύρος τιμών που δόθηκε είναι από 1 – 2. Συγκεκριμένα οι τιμές είναι 1= Ναι, 2= Όχι. Στη μεταβλητή «Επιβολή κυρώσεων» ο Μέσος Όρος λαμβάνει την τιμή 1,94, βρίσκεται δηλαδή κοντά στο 2= Όχι. Στην «Επιμόρφωση» η τιμή του Μέσου Όρου είναι 1,28, δηλαδή τείνει στο 1= Ναι. Η τιμή που λαμβάνει ο Μέσος Όρος για τη μεταβλητή «Επιβράβευση» είναι 1,72. Παρατηρείται εδώ δηλαδή πως βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι. Η «Δημοσιοποίηση» βρίσκεται επίσης κοντά στο 2= Όχι, με το Μέσο Όρο να λαμβάνει την τιμή 1,95. Τέλος ο Μέσος Όρος στη μεταβλητή «Ανατροφοδότηση» είναι 1,23, τείνει δηλαδή στο 1= Ναι.

Από την παραπάνω ανάλυση συμπεραίνεται πως στις δύο μεταβλητές από τις πέντε ο Μέσος Όρος βρίσκεται κοντά στο 1= Ναι, ενώ στις τρεις μεταβλητές βρίσκεται κοντά στο 2= Όχι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και αφορούν τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους, όπως ορίζεται στο ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013.

Αρχικά θα συζητηθούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 218 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας, Ιωαννίνων, Λάρισας και Άρτας. Από το σύνολο των 218 εκπαιδευτικών την πλειοψηφία κατέχουν οι γυναίκες, καθώς είναι 133 (61%) ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι 85 και αποτελούν το 39% των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ως προς την ηλικιακή κατηγοριοποίηση των υποκειμένων οι 68 (31,2%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-35 ετών. Οι 53 (24,3%) είναι μεταξύ 36-45 ετών, οι 93 (42,7%) βρίσκονται μεταξύ 46-55 ετών, ενώ μόλις οι 4 (1,8%) είναι άνω των 56 ετών. Παρατηρείται εδώ ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 42,7%, με τους περισσότερους συμμετέχοντες 93, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών.

Ανάλογα και τα χρόνια υπηρεσίας των υποκειμένων της έρευνας ταξινομούνται ως εξής. Οι 72 (33%) έχουν από 1-10 χρόνια υπηρεσίας. Οι 64 (29,4%) έχουν από 11-20 έτη, οι 65 (29,8%) έχουν από 21-30 έτη υπηρεσίας και 17 (7,8%) έχουν πάνω από 31 έτη υπηρεσίας. Αρχικά πρέπει να επισημανθεί πως στις ομάδες 11-20 και 21-30 χρόνια υπηρεσίας, ο αριθμός των υποκειμένων διαφέρει κατά ένα άτομο. Ακόμα πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας, γεγονός που συμβαδίζει με την ηλικία τους, καθώς οι 68 ανήκουν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα των 22-35 ετών.

Τέλος, αναφορικά με τους τίτλους σπουδών που κατέχουν, πέραν του βασικού τους πτυχίου, οι 117 (53,7%) απάντησαν θετικά και οι 101 (46,3%) απάντησαν αρνητικά. Συγκεκριμένα οι 29 είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου, 33 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, 5 διδακτορικό τίτλο σπουδών, 71 έχουν πτυχίο εξομοίωσης, 33 είναι κάτοχοι

διπλώματος διδασκαλείου και 2 έχουν δεχτεί επιμόρφωση σε Π.Ε.Κ. Το πλήθος εκείνων που έχουν πτυχίο εξομοίωσης δικαιολογείται και εξηγείται από την ηλικία των υποκειμένων. Οι 93 είναι μεταξύ 46-55 ετών και, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας τους, 65 έχουν από 21-30 έτη υπηρεσίας στο ενεργητικό τους.

Έχοντας στόχο η παρούσα εργασία την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή υλοποιούνταν μέχρι το 1982 και των αντιλήψεών τους σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία της αξιολόγησης από το 1982 έως σήμερα, αρχικά αποτυπώθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι διορισμένοι πριν το 1982. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολογική διαδικασία όπως αυτή πραγματοποιούνταν πριν το 1982 και τέλος οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους στόχους που είχε η διαδικασία αυτή.

Από το σύνολο των 218 ατόμων οι 8 (3,7%) είναι διορισμένοι πριν το 1982 και οι 210 (96,3%) δεν είναι διορισμένοι πριν το 1982. Το μικρό αυτό ποσοστό δικαιολογείται αν σκεφτεί κανείς πως από το 1982 έως σήμερα έχουν περάσει 33 χρόνια και οι 17 (7,8%) συμμετέχοντες έχουν πάνω από 31 έτη υπηρεσίας.

Θέλοντας να διατυπωθούν και να μελετηθούν οι στάσεις των υποκειμένων αναφορικά με την αξιολογική διαδικασία όπως πραγματοποιούνταν πριν το 1982, εξετάστηκε ο βαθμός συμφωνίας με την αξιολόγηση πριν το 1982 σε σχέση, με την ηλικία των υποκειμένων. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα από τους 68 που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-35 οι 3 (4,4%) συμφωνούν με την αξιολόγηση έτσι όπως γινόταν πριν το 1982. Οι 3 (4,4%) μάλλον συμφωνούν, οι 18 (26,5%) μάλλον διαφωνούν και οι 44 (64,7%) διαφωνούν. Από τους 53 που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών κανένας δε συμφωνεί με τη διαδικασία αξιολόγησης όπως γινόταν πριν το 1982, 2 (3,8%) μάλλον συμφωνούν, 9 (17%) μάλλον διαφωνούν και 42 (79,2%) διαφωνούν. Από την ηλικιακή ομάδα 46-55 και τους 93 που ανήκουν σε αυτήν 3 (3,2%) συμφωνούν, 1 (1,1%) μάλλον συμφωνεί, 12 (12,9%) μάλλον διαφωνούν και 77 (82,8%) διαφωνούν με την αξιολογική διαδικασία, έτσι όπως αυτή πραγματοποιούνταν πριν το 1982. Τέλος, από τους 4 που είναι άνω των 56 ετών κανένας δε συμφωνεί, 1 (25%) μάλλον συμφωνεί, 2 (50%) μάλλον διαφωνούν και 1 (25%) διαφωνεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης έτσι όπως υλοποιούνταν πριν το 1982. Παρατηρείται στη συγκεκριμένη συσχέτιση πως το μεγαλύτερο ποσοστό από κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά διαφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

πριν το 1982, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την αξιολογική διαδικασία πριν το 1982, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Μία ακόμα συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με την αξιολόγηση πριν το 1982 αφορά τα υποκείμενα που έχουν αξιολογηθεί από τους Επιθεωρητές σε σχέση με τη συμφωνία τους για το παραπάνω ζήτημα. Αρχικά να σημειωθεί πως από τα 8 υποκείμενα που είναι διορισμένα πριν το 1982, οι 4 έχουν αξιολογηθεί από τους Επιθεωρητές και οι 4 όχι. Ο 1 από τους 4 (25%) που έχει αξιολογηθεί από Επιθεωρητές, μάλλον συμφωνεί με την αξιολογική διαδικασία πριν το 1982, οι 2 (50%) μάλλον διαφωνούν και 1 (25%) διαφωνεί. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό (50%) μάλλον διαφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έτσι όπως πραγματοποιούνταν πριν το 1982 και στα χρόνια του θεσμού του Επιθεωρητή, το 25% μάλλον συμφωνεί, ενώ επίσης το 25% διαφωνεί.

Από την παραπάνω συνάρτηση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν αξιολογηθεί από τους Επιθεωρητές δεν είναι απόλυτα αντίθετοι με την αξιολόγηση που είχαν δεχτεί, παρά το φόβο που είχε αναπτυχθεί για τους Επιθεωρητές επί σειρά ετών. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας που έχουν αξιολογηθεί από Επιθεωρητές είναι μόλις 4 και το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού της χώρας, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων, για το λόγο αυτό το συγκεκριμένο κομμάτι στο κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης των συμπερασμάτων τοποθετήθηκε σε υποσημείωση.

Για να μελετηθεί επιπλέον η άποψη των υποκειμένων για το παραπάνω θέμα, ζητήθηκε να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τους στόχους που είχε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πριν το 1982. Δόθηκαν ως επιλογές οι μεταβλητές «Εφαρμογή της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης», «Συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις απόψεις της εκάστοτε κυβέρνησης», «Έλεγχος της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών», «Ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου», «Επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» και «Επιμόρφωση των ανεπαρκών εκπαιδευτικών», ως στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέχρι το 1982. Τα υποκείμενα της έρευνας έδωσαν την τιμή «αρκετά» στις τρεις πρώτες μεταβλητές, ως στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έως το 1982. Οι τρεις τελευταίες μεταβλητές έλαβαν την τιμή «λίγο». Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν αρκετά πως η αξιολογική διαδικασία όπως υλοποιούνταν έως το 1982 είχε ως στόχο την εφαρμογή της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης, τη

συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτή και τον έλεγχο της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά πιστεύουν λίγο πως στόχευε στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, στην επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των ανεπαρκών εκπαιδευτικών για τη βελτίωσή τους.

Προκειμένου να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην απουσία της αξιολόγησής τους από το 1982 έως σήμερα, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να δηλώσουν το πόσο σημαντικό θεωρούν καθένα από τους παρακάτω λόγους. Οι επιλογές που δόθηκαν «Συχνές αλλαγές της πολιτικής του Υ.Π.», «Αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων», «Έλλειψη βούλησης της ηγεσίας του Υ.Π.» και «Ελλιπής κατάρτιση Σχολικών Συμβούλων», θεωρήθηκαν σημαντικοί λόγοι απουσίας της αξιολόγησης από το 1982 έως σήμερα. Η επιλογή «Έλλειψη βούλησης των εκπαιδευτικών» θεωρήθηκε λιγότερο σημαντικός. Φαίνεται εδώ πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως για την απουσία της αξιολόγησης ευθύνονται περισσότερο οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων, οι συχνές αλλαγές στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και η έλλειψη βούλησης από την πλευρά της ηγεσίας του και η ελλιπής κατάρτιση των Σχολικών Συμβούλων, παρά η έλλειψη βούλησης από τους ίδιους. Από αυτό συμπεραίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν τάσσονταν κατά της αξιολόγησής τους, καθώς είχαν τη βούληση και επιθυμία να υλοποιηθεί, αλλά παρέμβαιναν άλλοι παράγοντες που ακύρωναν τη θεσμοθέτησή της.

Εν συνεχεία τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για τη λειτουργία της απουσίας της αξιολόγησης από το 1982 και μετά. Στόχος ήταν να μελετηθεί η άποψη αν η απουσία αυτή λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης και να διερευνηθεί σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των 85 αντρών οι 7 (8,2%) εξέφρασαν την άποψη ότι η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε πολύ προς όφελος της εκπαίδευσης. Οι 22 (25,9%) επέλεξαν την τιμή αρκετά για την παραπάνω άποψη. Οι 26 (30,6%) επέλεξαν την τιμή λίγο για το ότι λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης, ενώ οι 30 (35,3%) την τιμή καθόλου για την άποψη πως η απουσία αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης. Από το σύνολο των 133 γυναικών οι 15 (11,3%) πιστεύουν κατά πολύ πως η απουσία της αξιολόγησης λειτούργησε προς όφελος της εκπαίδευσης. Οι 35 (26,3%) πιστεύουν αρκετά, οι 32 (24,1%) πιστεύουν λίγο και οι 51 (38,3%) δεν πιστεύουν καθόλου την παραπάνω

άποψη. Από τα παραπάνω φαίνεται πως η πλειοψηφία των ανδρών 30 (35,3%) δεν πιστεύει πως η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά έχει λειτουργήσει προς όφελος της εκπαίδευσης. Το ίδιο παρατηρείται και στο γυναικείο πληθυσμό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό (38,3%) και σε σύνολο 51 γυναικών δεν πιστεύουν καθόλου την παραπάνω άποψη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανεξαρτήτως φύλου, δε θεωρούν την απουσία της αξιολόγησης ως ωφέλιμο γεγονός για την εκπαίδευση της χώρας.

Από την άλλη πλευρά, δε θεωρούν απόλυτα πως η απουσία της υπήρξε και ανασταλτικός παράγοντας προόδου. Από το σύνολο των 85 αντρών οι 9 (10,6%) πιστεύουν πολύ ότι η απουσία αξιολόγησής τους από το 1982 και μετά λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 24 (28,2%) πιστεύουν αρκετά ότι λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 27 (31,8%) πιστεύουν λίγο την παραπάνω άποψη, ενώ οι 25 (29,4%) δεν πιστεύουν καθόλου πως η απουσία αξιολόγησης από το 1982 και μετά λειτούργησε ανασταλτικά την εκπαίδευση. Από το σύνολο των 133 γυναικών οι 14 (10,5%) πιστεύουν πολύ πως η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και έπειτα λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Οι 28 (21,1%) πιστεύουν αρκετά την παραπάνω άποψη. Οι 51 (38,3%) πιστεύουν λίγο και οι 40 (30,1%) δεν πιστεύουν καθόλου πως η απουσία της αξιολόγησης λειτούργησε ανασταλτικά για την εκπαίδευση. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων θεωρεί πως η απουσία της αξιολόγησης από το 1982 και μετά υπήρξε λίγο ανασταλτική της πορείας της εκπαίδευσης της χώρας.

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το αν τάσσονται θετικά ή αρνητικά στην αξιολόγησή τους. Η διερεύνηση των αντιλήψεων αυτών επιχειρήθηκε αρχικά από την παρουσίαση των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους σε σχέση με το φύλο τους. Από τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάστηκε ότι 153 (70,2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, 53 (24,3%) απάντησαν αρνητικά και 12 (5,5%) εξέφρασαν ουδέτερη στάση. Από την παρουσίαση αυτή διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τάσσεται θετικά στη διαδικασία της αξιολόγησής τους. Βέβαια να τονιστεί για μία ακόμα φορά πως το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να γενικευτεί το συγκεκριμένο συμπέρασμα.

Τα παραπάνω δεδομένα σε συσχέτιση με το φύλο έδωσαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Από το σύνολο των 85 αντρών οι 61 (71,8%) είναι θετικά διακείμενοι στην αξιολόγησή τους, οι 21 (24,7%) έχουν αντίθετη άποψη, ενώ οι 3 (3,5%) απάντησαν πως δεν έχουν γνώμη. Από το σύνολο των 133 γυναικών οι 92 (69,2%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την αξιολόγησή τους, οι 32 (24,1%) απάντησαν αρνητικά και οι 9 (6,7%) απάντησαν πως δεν έχουν γνώμη. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως ενδέχεται τα παραπάνω αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά αν ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν μικρότερος από τον αριθμό των αντρών. Αυτό όμως είναι ένα ζήτημα που ίσως απασχολήσει μελλοντικές έρευνες.

Τα υποκείμενα της έρευνας που τάχθηκαν θετικά στην αξιολόγησή τους κλήθηκαν να δηλώσουν τη στάση τους για τους τομείς στους οποίους συμβάλλει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην ισχύουσα μορφή της με το Π.Δ. 152/2013. Και στις έξι επιλογές που δόθηκαν «Βελτίωση της εκπαίδευσης στους μαθητές», «Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών», «Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», «Αυτογνωσία και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών», «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και «Περιορισμό της αδράνειας και του εφησυχασμού των εκπαιδευτικών», τα υποκείμενα απάντησαν ότι πιστεύουν πως λίγο συμβάλλει η αξιολόγηση στην ισχύουσα μορφή της σε καθένα από τους έξι τομείς ξεχωριστά. Παρατηρείται δηλαδή πως παρά το γεγονός πως η πλειοψηφία των υποκειμένων τάχθηκε θετικά για την αξιολόγησή τους, δεν πιστεύουν πως η ισχύουσα μορφή αξιολόγησης συμβάλλει θετικά στην παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές, αλλά και στην ανατροφοδότηση του έργου τους. Συμπεραίνεται δηλαδή πως δεν είναι ευχαριστημένοι με την παρούσα μορφή αξιολόγησης και το Π.Δ. 152/2013. Για μία ακόμα φορά να σημειωθεί πως το παραπάνω συμπέρασμα δε μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Τα υποκείμενα της έρευνας που εξέφρασαν αρνητική τοποθέτηση για την αξιολόγησή τους, κλήθηκαν να δηλώσουν τη στάση τους για την ισχύουσα μορφή της με το Π.Δ. 152/2013. Στους τέσσερις από τους έξι τομείς τα υποκείμενα απάντησαν ότι πιστεύουν πως επηρεάζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς. Στους δύο από τους έξι απάντησαν πως τους επηρεάζουν αρκετά και συγκεκριμένα για τις επιλογές «Ελλιπή επιστημονική κατάρτιση των αξιολογητών» και «Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών». Οι αρνητικά διακείμενοι δηλαδή στην αξιολόγηση πιστεύουν ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από την πολιτική

ηγεσία, ότι πραγματοποιείται με βάση μη αντικειμενικά κριτήρια, ότι προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς και ότι συνδέεται με το βαθμό και το μισθό τους.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες. Για τα κριτήρια της Κατηγορίας I – Εκπαιδευτικό Περιβάλλον τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν πως τα θεωρούν σημαντικά για τη διαδικασία αξιολόγησή τους. Τα κριτήρια της Κατηγορίας II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας συγκέντρωσαν το καθένα ξεχωριστά την άποψη πως είναι σημαντικά ώστε να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα υποκείμενα της έρευνας για τα κριτήρια της Κατηγορίας III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών εξέφρασαν επίσης την άποψη πως τα θεωρούν σημαντικά. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια είναι πως πρόκειται για σημαντικά κριτήρια. Τέλος τα κριτήρια της Κατηγορίας V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού απέσπασαν επίσης την άποψη ότι πρόκειται για σημαντικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η διατύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης αποτελεί έναν από τους στόχους της παρούσας έρευνας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο και απαραίτητο να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων για το αν συμφωνούν με την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές σχολείων, για το ποιοι φορείς θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να τους αξιολογούν για μια αποτελεσματική αξιολόγηση και για το αν πιστεύουν πως θα υπεισέλθουν εξωτερικοί παράγοντες κατά την αξιολόγησή τους από τους φορείς αυτούς.

Η άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το αν συμφωνούν με την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους και διευθυντές σχολείων επιχειρήθηκε να μελετηθεί μέσα από δύο συσχετίσεις. Στην πρώτη συσχέτιση μελετώνται οι απόψεις των κατόχων ή μη περαιτέρω τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου για το αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Από τους 117 που απάντησαν πως είναι κάτοχοι περαιτέρω τίτλων σπουδών οι 5 (4,2%) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Οι 29 (24,8%) μάλλον συμφωνούν, οι 43 (36,8%) μάλλον διαφωνούν και οι 40 (34,2%) διαφωνούν. Από τους 101 που δεν είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου οι 2 (2%) συμφωνούν, οι 26 (25,7%) μάλλον συμφωνούν, οι 48 (47,5%) μάλλον διαφωνούν και

οι 25 (24,8%) διαφωνούν. Στη συσχέτιση αυτή δεν παρατηρείται μεγάλη διαφορά στις απόψεις των υποκειμένων ανάλογα με την κατοχή ή όχι τίτλων σπουδών. Και στις δύο περιπτώσεις η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας μάλλον διαφωνεί με την άποψη πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους.

Η δεύτερη συσχέτιση που μελετά τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους διευθυντές σχολείων, αναφέρεται στη στάση όσων διαθέτουν περαιτέρω τίτλους σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου σε σχέση με το βαθμό συμφωνίας τους με την άποψη ότι οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους. Από τους 117 που απάντησαν πως είναι κάτοχοι περαιτέρω τίτλων σπουδών οι 4 (3,4%) συμφωνούν, οι 34 (29,1%) μάλλον συμφωνούν, οι 40 (34,2%) μάλλον διαφωνούν και οι 39 (33,3%) διαφωνούν. Από τους 101 που δεν είναι κάτοχοι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου οι 2 (2%) συμφωνούν, οι 42 (41,6%) μάλλον συμφωνούν, οι 28 (27,7%) μάλλον διαφωνούν και οι 29 (28,7%) διαφωνούν.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται πως η πλειοψηφία των κατόχων περαιτέρω τίτλων σπουδών μάλλον διαφωνεί και διαφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ η πλειοψηφία όσων δεν κατέχουν περαιτέρω πτυχία μάλλον συμφωνεί με την άποψη πως οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγησή τους.

Επιπλέον επιχειρήθηκε να μελετηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό σημαντικότητας των προσόντων των Σχολικών Συμβούλων και των στοιχείων συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων, ώστε να διεξαχθεί το συμπέρασμα αν τους θεωρούν κατάλληλους για να τους αξιολογήσουν. Αρχικά, όσον αφορά τα προσόντα των Σχολικών Συμβούλων, θεωρήθηκαν πολύ σημαντικά οι Σχολικοί Σύμβουλοι να διαθέτουν εμπειρία ως εκπαιδευτικοί στην τάξη, την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση, γνώση της σχολικής πραγματικότητας και κατάλληλη επιμόρφωση. Το να διαθέτουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι εμπειρία ως στελέχη εκπαίδευσης κρίθηκε σημαντικό. Όσον αφορά τα στοιχεία συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων, ως πολύ σημαντικά κρίθηκαν και οι έξι επιλογές που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως για να καταστούν ικανοί οι διευθυντές σχολείων για να τους αξιολογήσουν πρέπει να χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία του σεβασμού, της συνεργασίας, της φιλικής συμπεριφοράς, της κατανόησης και

αντικειμενικότητας, ενώ θα πρέπει να είναι καθοδηγητικοί και συμβουλευτικοί προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τους φορείς που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να τους αξιολογούν προκειμένου να καταστεί η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεσματική, τα υποκείμενα απαντούν πως πρέπει να υλοποιείται από τους ίδιους και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Διαπιστώνεται δηλαδή μία θετική τοποθέτηση για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους από τους Σχολικούς Συμβούλους. Αντίθετα δεν επιθυμούν μια αξιολογική διαδικασία η οποία να υλοποιείται από το διευθυντή του σχολείου, από συναδέλφους, από μαθητές και από γονείς.

Θεωρήθηκε επίσης σημαντικό να καταγραφούν οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για το αν πιστεύουν πως θα υπεισέλθουν εξωτερικοί παράγοντες κατά την αξιολόγησή τους από τους παραπάνω φορείς. Οι εξωτερικοί παράγοντες διαχωρίστηκαν σε κομματικά κριτήρια και προσωπικά κριτήρια και εξετάστηκαν σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Η πιθανότητα να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα μελετήθηκε σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Από τους 72 που έχουν από 1-10 έτη υπηρεσίας οι 45 (62,5%) το θεωρούν πιθανό, οι 19 (26,4%) μάλλον πιθανό, οι 5 (6,9%) όχι και τόσο πιθανό και οι 3 (4,2%) μάλλον απίθανο. Οι 64 έχουν από 11-20 έτη συνολικής υπηρεσίας. Από το σύνολο αυτό οι 44 (68,8%) θεωρούν πιθανό το παραπάνω ενδεχόμενο, οι 14 (21,8%) το θεωρούν μάλλον πιθανό, οι 3 (4,7%) δεν το θεωρούν και τόσο πιθανό και οι 3 (4,7%) το θεωρούν μάλλον απίθανο. Από τους 65 που έχουν από 21-30 έτη υπηρεσίας οι 38 (58,5%) απάντησαν πως θεωρούν πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Οι 20 (30,8%) απάντησαν «Μάλλον πιθανό», οι 3 (4,6%) απάντησαν «Όχι και τόσο πιθανό» και οι 4 (6,2%) «Μάλλον απίθανο». Οι εκπαιδευτικοί που έχουν άνω των 31 ετών συνολική υπηρεσία είναι 17. Οι 10 (58,8%) από το πλήθος αυτό θεωρούν πιθανό το ανωτέρω ενδεχόμενο, οι 4 (23,5%) μάλλον πιθανό, οι 2 (11,8%) όχι και τόσο πιθανό και ο 1 (5,9%) μάλλον απίθανο.

Από την ανωτέρω συσχέτιση προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως των ετών της συνολικής τους υπηρεσίας, πιστεύουν πως είναι πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Συμπεραίνεται δηλαδή ένας φόβος των εκπαιδευτικών

για την αντικειμενικότητα των αξιολογητών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Η πιθανότητα να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα μελετήθηκε σε συνάρτηση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Από το πλήθος των 85 αντρών της παρούσας έρευνας οι 47 (55,3%) θεωρούν πιθανό ένα τέτοιο ενδεχόμενο, οι 30 (35,3%) το θεωρούν μάλλον πιθανό, οι 5 (5,9%) όχι και τόσο πιθανό και οι 3 (3,5%) μάλλον απίθανο. Από το πλήθος των 133 γυναικών οι 94 (70,7%) θεωρούν πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα και οι 39 (29,3%) το θεωρούν μάλλον πιθανό. Παρατηρείται εδώ πως δεν υπάρχουν απαντήσεις στις επιλογές «Όχι και τόσο πιθανό» και «Μάλλον απίθανο».

Και σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται πως τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες του δείγματος εξέφρασαν την άποψη πως είναι πιθανό κατά την αξιολόγησή τους να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Συμπεραίνεται δηλαδή πως και στην περίπτωση των προσωπικών κριτηρίων υπάρχει ο παράγοντας του φόβου από την πλευρά των εκπαιδευτικών για μία μη αντικειμενική αξιολογική διαδικασία.

Σχετικά με τη συχνότητα που θα πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική και ωφέλιμη, ο μέσος όρος των απαντήσεων των υποκειμένων είναι και για τις τέσσερις επιλογές που τους δόθηκαν το 2= Όχι, δηλαδή δεν επιθυμούν να αξιολογηθούν σε καμία περίπτωση. Όμως από τις τέσσερις, η επιλογή «Μία φορά στα δύο χρόνια» βρίσκεται πιο κοντά στο 1=Ναι σε σχέση με τις υπόλοιπες. Φαίνεται δηλαδή πως η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας επιθυμεί η αξιολόγηση να πραγματοποιείται μία φορά στα δύο χρόνια, προκειμένου να καταστεί μία αποτελεσματική διαδικασία.

Ως τελευταίο στάδιο επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους για τους οποίους πρέπει να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Στη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε τα υποκείμενα της έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι τα αποτελέσματα μιας αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου να καταστεί ωφέλιμη και αποδοτική, πρέπει να χρησιμοποιούνται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με χαμηλή βαθμολογία στην έκθεση αξιολόγησης και για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα αρνητική άποψη εξέφρασαν για τη χρήση των αποτελεσμάτων για την επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις αναποτελεσματικής διδασκαλίας, για τη βαθμολογική και

μισθολογική επιβράβευση των εκπαιδευτικών με υψηλή βαθμολογία στην έκθεση αξιολόγησης και για τη δημοσιοποίησή τους σε μαθητές και γονείς.

Κλείνοντας τη συζήτηση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, θα πρέπει να τονιστεί για μία ακόμα φορά πως αυτά δεν είναι εφικτό να γενικευτούν στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας. Αυτό συμβαίνει διότι το δείγμα που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα αφορούν τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη έτσι όπως υλοποιήθηκε με το συγκεκριμένο δείγμα έρευνας.

5.2. Διατύπωση προτάσεων

Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα σχεδιάζεται, οργανώνεται και διεξάγεται, για να δώσει απαντήσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα. Με την ολοκλήρωσή της πρέπει να τροφοδοτεί την παιδαγωγική κοινότητα με προτάσεις και υποδείξεις βασισμένες στα πορίσματά της.²⁷² Η διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των καταστάσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και την επίλυση των αντίστοιχων προβλημάτων, επιχειρείται στο παρόν υποκεφάλαιο.

Με βάση τα πορίσματα και συμπεράσματα που εξήχθησαν από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκεται η διατύπωση προτάσεων τις οποίες θα μπορούσε να λάβει υπόψη της η πολιτεία, έχοντας ως τελικό σκοπό τη βελτίωση και αναμόρφωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, ως μελλοντικούς πολίτες του κράτους. Οι μαθητές μορφώνονται, εκπαιδεύονται και κοινωνικοποιούνται μέσα στο σχολείο, με τη βοήθεια και αρωγή των δασκάλων τους. Ο δάσκαλος ως φορέας γνώσης και έμπνευσης θα πρέπει να επιτελεί το έργο του θέτοντας ως προτεραιότητα τους μαθητές του. Κυρίαρχο στοιχείο για τη βελτίωση των δασκάλων αποτελεί η διαρκής επιμόρφωσή του. Τα δεδομένα αλλάζουν, οι πρακτικές εξελίσσονται, οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται με ταχύτατους ρυθμούς, οι κοινωνικές απαιτήσεις και ανάγκες προβάλλουν ολοένα και πιο επιτακτικές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπορευθεί και, πολύ περισσότερο, να ανταποκριθεί στις

272. Μ. Βάμβουκας (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 352.

σύγχρονες αυτές εξελίξεις. Η επιμόρφωσή του επομένως κρίνεται ως επιτακτική και αδήριτη ανάγκη.²⁷³

Το κύριο και πρωταρχικό συμπέρασμα που διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα και απάντησε στον αρχικό σκοπό της είναι πως οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δέχονται και πιστεύουν στην αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης, εκφράζοντας μια θετική τοποθέτηση για αυτήν. Πιστεύουν όμως πως η απουσία της από την εκπαιδευτική καθημερινότητα οφείλεται στην έλλειψη ουσιαστικής βούλησης από την πλευρά της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της, στις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων, αλλά και στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων. Στην ουσία δηλαδή δε θεωρούν πως στα τόσα χρόνια κατά τα οποία ψηφίζονται νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση υπήρξε κάποια που να θέτει στο επίκεντρο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου δεν εκφράζουν και θετική στάση για το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα 152/2013.

Οι παραπάνω λοιπόν διαπιστώσεις σε συσχέτισμό με τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν σε ορισμένες προτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το ισχύον Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, ενώ τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης, δε θεωρούν πως το παρόν θα μπορέσει να συμβάλλει στην παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές και στην ανατροφοδότηση και εξέλιξη του έργου τους. Η χρόνια απουσία αξιολόγησης δε μπορεί να παραταθεί επιπλέον. Για το λόγο αυτό και, λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχείς αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην ψήφιση οποιουδήποτε νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγησή τους, αρχικά προτείνεται μία πιλοτική εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης.

Το σημείο που κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς χρήζει μεγάλης συζήτησης είναι εκείνο των φορέων αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη πως για μία αποτελεσματική και ωφέλιμη αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να αξιολογούνται από τους ίδιους και τους Σχολικούς Συμβούλους. Στην ερώτηση όμως αν θεωρούν πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να τους αξιολογήσουν, απάντησαν αρνητικά και διαφώνησαν.

273. Ι. Φύκαρης (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 154.

Το γεγονός αυτό εξηγείται από την επιφυλακτική στάση που διατηρούν απέναντι στους Σχολικούς Συμβούλους. Πιστεύουν πως ο ρόλος τους δεν είναι καθαρά επιστημονικός και καθοδηγητικός, ότι ο θεσμός με τα σημερινά δεδομένα δεν αποδίδει δημιουργικό έργο και θεωρείται από πολλούς ως η συνέχεια του θεσμού του Επιθεωρητή. Θεωρούν τους Σχολικούς Συμβούλους ως συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στην κρατική εξουσία και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την άποψή τους πως κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους είναι πιθανό να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Ακόμα αμφιβάλλουν για την αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς πιστεύουν πως είναι δυνατόν να υπεισέλθουν και προσωπικά κριτήρια που να επηρεάσουν το αποτέλεσμα.

Προκειμένου να αρθούν οι όποιες αμφιβολίες και επιφυλάξεις αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης και να λειτουργήσει σωστά η όλη διαδικασία, θα πρέπει να κυριαρχεί μια θετική ατμόσφαιρα ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο. Η ατμόσφαιρα αυτή θα επιτευχθεί αν η στελέχωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου γίνει από άτομα συγκεκριμένων επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων και διδακτικών ικανοτήτων, που να έχουν αναλάβει θέση εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να γνωρίζουν τη σχολική πραγματικότητα και τις καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα άτομα αυτά κρίνεται απαραίτητο να έχουν επιμορφωθεί και αξιολογηθεί πρώτα οι ίδιοι, ώστε να είναι επαρκώς καταρτισμένοι και να κριθούν κατάλληλοι και αρμόδιοι να επιτελέσουν το έργο τους.

Σημαντικό θεωρείται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να έχουν έρθει σε επαφή με τα άτομα που πρόκειται να τους αξιολογήσουν. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να τους ενημερώσουν για τη διαδικασία της αξιολόγησης, το ρόλο τους, αλλά και για τα καθήκοντά τους, με στόχο να είναι ενημερωμένοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις απαιτήσεις που θα υπάρχουν, θα βοηθηθούν για τη βελτίωση και την προώθηση της εκπαίδευσης. Η αξιολόγησή τους θα πρέπει να υλοποιείται πάντα στη βάση μετρήσιμων και αντικειμενικών κριτηρίων.

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις παραμέτρους και εξωτερικές επιδράσεις για ένα δίκαιο και αντικειμενικό αποτέλεσμα. Όπως εκφράστηκε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με χαμηλή βαθμολογία στην έκθεση αξιολόγησης και την ανατροφοδότηση του έργου τους.

Μετά το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων, ο Σχολικός Σύμβουλος θα ήταν ωφέλιμο να διοργανώνει ενημερωτικά σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις, στη διάρκεια των οποίων θα συζητώνται τα όποια προβλήματα προέκυψαν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης και οι τυχόν αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια θα συνεργάζονται για την αναζήτηση των λύσεων στα ανωτέρω θέματα, αλλά και για επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα.

Η αξιολόγηση θα μπορούσε να πραγματοποιείται ακόμα και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, θέση που στηρίχτηκε και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας. Θεωρείται ένας από τους καλύτερους τρόπους αξιολόγησης, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία. Φυσικά, για καλύτερα αποτελέσματα, προτείνεται η αξιολόγηση και από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να μην αμφισβητηθεί η όλη διαδικασία, θεωρώντας μονομερή την αυτοαξιολόγηση. Προτείνεται δηλαδή σε αυτό το σημείο ένας συνδυασμός αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

Καταλήγοντας συνοψίζεται πως ο Σχολικός Σύμβουλος θα πρέπει να αποτελεί μια ενεργητική παρουσία με συγκεκριμένες αρμοδιότητες και πρωτοβουλίες. Με αυτό τον τρόπο θα απαλείψει από πάνω του οποιαδήποτε σύνδεση με το θεσμό του Επιθεωρητή, θα αποτελέσει σύμβουλο και συμπαραστάτη του εκπαιδευτικού στο δύσκολο έργο του και θα συμβάλει στην ανατροφοδότηση του διδακτικού του έργου, αποτελώντας πηγή στήριξης και ενίσχυσης.

Οι δάσκαλοι στα χρόνια της αξιολόγησης από τους Επιθεωρητές υπέμειναν και υπέστησαν πολλά. Η καταπίεση, ο έλεγχος και οι διαταγές τους ακολούθησαν για πολλά έτη. Με την ψήφιση του Νόμου 1304/1982 και την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, η ελπίδα για μια αντικειμενική αξιολογική διαδικασία, η οποία θα είχε στο κέντρο των ενεργειών της το όφελος και την πρόοδο των εκπαιδευτικών επανήλθε στις ζωές τους. Στη διάρκεια όμως των ετών από το 1982 έως σήμερα η αξιολογική διαδικασία δεν έχει εφαρμοστεί, παρά την ψήφιση πολλών νομοθετικών ρυθμίσεων και ο Σχολικός Σύμβουλος, ως νέος θεσμός, θεωρείται ως συνδετικός κρίκος με την εξουσία που δεν επιτελεί ουσιαστικά τον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό του ρόλο.

Η παρουσία της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη και από τους ίδιους για τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι δάσκαλοι έχουν ανάγκη από συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές και καθοδηγητικές συμβουλές

σύμφωνα με τις σημερινές απαιτήσεις της επιστημονικής και παιδαγωγικής πραγματικότητας και από ανθρώπους που θα σταθούν δίπλα τους ως συμπαραστάτες και αρωγοί στο επίπονο έργο τους και όχι ως επιτιμητές και ελεγκτές που επισείουν δαμόκλειες σπάθες πάνω από τα προσωπικά, οικογενειακά και επαγγελματικά ενδιαφέροντά τους.²⁷⁴

Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ως στόχο τον εντοπισμό των όποιων προβλημάτων και δυσκολιών, με στόχο την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα επέλθει και η ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές.

Η πρωταρχική δύναμη για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και γενικότερα ενός Εθνικού προγράμματος Παιδείας είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό θα πρέπει να αντιληφθεί η πολιτεία, η κοινωνία, τα συνδικαλιστικά μας όργανα και ο καθένας μας ξεχωριστά. Όλοι μαζί πρέπει να φροντίζουμε για τη μόρφωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι φορέας συσσωρευμένης ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας.²⁷⁵

Η πολιτεία, η κοινωνία, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι εκπαιδευτικοί της χώρας θα πρέπει να συνεργαστούν αρμονικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Με αυτόν τον τρόπο θα συνεισφέρουν όλοι στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας και στην πρόοδο των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες του κράτους.

274. Χ. Φράγκου (1985) Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, *Τα εκπαιδευτικά*, 1, σ. 42.

275. Δ. Καραγεώργος (1994) Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα εκπαιδευτικά*, 33, σ. 45.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανasiάδης, Χ.** (1997) Ελλείπει απαρτίας ή όταν νέες ρυθμίσεις θυμίζουν κάποιες παλαιότερες, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96 – 97, 156 – 157.
- Αθανasiάδης, Χ.** (2005) Εκπαιδευτικοί και εξουσία: Η αντιπαράθεση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (1930), *Παιδεία και κοινωνία*, 6, 16 – 19.
- Αθανasiού, Λ.** (1991) *Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού στο σχολείο”*: Προβλήματα – προϋποθέσεις – προοπτικές. Ιωάννινα, 3, 9 – 64. (Επιστημονική Επετηρίδα)
- Αθανasiού, Λ.** (2007) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Εκδόσεις “Εφύρα”.
- Αθανasiού, Λ., & Χαμπηλωμάτη, Π.** (χ.χ.) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*. (Διαθέσιμο online: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf, προσπελάστηκε στις 13/3/2014)
- Αθανasiούλα – Ρέππα, Α.** (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 39 – 60), Αθήνα: Έλλην.
- Αμαριώτου, Μ.** (1937) *Ιωάννης Π. Κοκκώνης: Ο πρώτος μας παιδαγωγός*, Αθήνα: Έκδοση Αλεξ. Ι. Κοκκώνη.
- Ανδρέου, Α.** (1986) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Από το αίτημα στην πραγματικότητα, *Σύγχρονα Θέματα*, 28, 79 – 88.
- Ανδρέου, Α.** (Επιμ.). (1992) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδριανόπουλος, Τ., Καμαρινόπουλος, Σ., & Τζώνης, Ν.** (2007) *Εποπτεία της εκπαίδευσης: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*, Πάτρα. (Εργασία Διδασκαλείου)

- Αραμπατζής, Δ.** (2002) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63 – 64, 190 – 193.
- Αρχιμανδρίτης, Ι.** (χ.χ.) *Επιθεωρητής και διδάσκαλοι: Σχέσις και συμπεριφορά μεταξύ των εν τη υπηρεσία*, Τρίπολη: Βιβλιοχαρτοπωλείον “Παλλάδιον”.
- Βάμβουκας, Μ.** (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γέρου, Θ.** (1981) *Εκπαιδευτική πολιτική (1975 – 1981)*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γέρου, Θ.** (1984) *Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Παιδαγωγικά μελετήματα*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γέρου, Θ.** (1985) *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννάκας, Ι.** (2006) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14135#page/54/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)
- Γιαννόπουλος, Κ. Γ.** (2009) *Από το δάσκαλο στον επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914 – 1949)*, Ιωάννινα. (Διδακτορική Διατριβή)
- Γιοκαρίνης, Κ.** (2000) *Ο σχολικός σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γρόλλιος, Γ.** (2014) *Σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013*, Βλ. <http://www.alfavita.gr/arhron/σχετικά-με-το-πδ-1522013-για-την-αξιολόγηση-των-εκπαιδευτικών-του-γ-γρόλλιου>, προσπελάστηκε στις 9/10/2014.
- Γρόλλιος, Γ. Δ., & Τζήκας, Χ.** (2002) *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το επιστημονικόν βήμα του διδασκάλου (1953 – 1967)*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cohen L., & Manion L.** (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δερβίσης, Σ.** (1984) *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Α.** (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα: Ερμής, τ.Α΄.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1984) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Προβλήματα, δυνατότητες, προοπτικές, *Νέα Παιδεία*, 29, 96 – 108.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1986) Μια μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους, *Απόψεις*, 3, 94 – 107.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1998) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

- Δ.Ο.Ε.** (1985) Σκεπτικό για το διεκδικητικό μας πλαίσιο, *Διδασκαλικό Βήμα*, 962.
- Δ.Ο.Ε.** (1993) Ο κλάδος απορρίπτει το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1061.
- Δ.Ο.Ε.** (1997) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε., *Διδασκαλικό Βήμα*, 1089.
- Δ.Ο.Ε.** (1998) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απάντηση του Δ.Σ. προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Γερ. Αρσένη, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1090.
- Δ.Ο.Ε.** (2012) Προσωρινή ημερήσια διάταξη 81ης Γ.Σ. του κλάδου, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1160.
- Δούκας, Χ.** (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982 – 1994)*, Αθήνα. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/5345#page/54/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)
- Ευαγγελόπουλος, Σ.** (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ.Β΄.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.** (1989) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δανιάς, τ.Α΄.
- Ζαμπέτα, Ε.** (1995) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974 – 1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β.** (2007) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135 – 151.
- Ηλιάδου, Β.** (2004) Η εικοσάχρονη πορεία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, *Μακεδόν*, 12, 121 – 144.
- Ηλιού, Μ.** (2001) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58 – 63.
- Ίκκου, Ε.** (2003) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα. (Πρακτικά Ημερίδας) (Διαθέσιμο online: http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/KDP_2003/Proceedings/Ikkou_Eleni.pdf, προσπελάστηκε στις 3/11/2014)
- Ιορδανίδης, Γ.** (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού.* (Διαθέσιμο online: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

- Καββαδίας, Γ.** (1993 – 1994) Το Π.Δ. για την “αξιολόγηση” ή λόγος για τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 25 – 26, 14 – 19.
- Καββαδίας, Γ., & Τσιριγώτης, Θ.** (1997) Μύθοι και πραγματικότητες για την “αξιολόγηση” των εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, 26 – 32.
- Καραγεώργος, Δ.** (1994) Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, 34 – 45.
- Καραφύλλης, Α.** (χ.χ.) *Επιθεωρητής και αξιολόγηση εκπαιδευτικών*. (Διαθέσιμο online: <https://static.eudoxus.gr/books/03/chapter-11703.pdf>, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)
- Καραφύλλης, Α.** (2002) Σελίδες διαλόγου: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της δικτατορίας (1967 – 1974) σύμφωνα με τις “Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης”, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 60 – 61. (Διαθέσιμο online: http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=category&i=61&Itemid=102&limitstart=45, προσπελάστηκε στις 5/5/2014)
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ.** (2007) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Κορομηλάς, Σ.** (1992) Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 69 – 74.
- Κυνηγού, Μ.** (1983) Πώς βλέπουμε το έργο του σχολικού συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 12, 18 – 19.
- Κωνσταντίνου, Ι.** (2013) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον “επιθεωρητισμό” στις διαπραγματεύσεις διαρκείας (1982 – 2009)*, Ιωάννινα. (Διπλωματική Εργασία)
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2000) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*, Ιωάννινα, 13, 75 – 87. (Επιστημονική Επετηρίδα)
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2014) *Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Βλ. <http://www.alfavita.gr/apopsin/βασικοί-λόγοι-που-καθιστούν-δυσεφάρμοστη-και-αναποτελεσματική-τη-δρομολογημένη-αξιολόγηση>, προσπελάστηκε στις 9/10/2014.

- Λαθούρης, Δ.** (2001) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και των προοπτικών, *Τα Εκπαιδευτικά*, 59 – 60, 223 – 232.
- Λέφας, Χ.** (1942) *Ιστορία της εκπαιδευσεως*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι.** (2009) Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180 – 194.
- Μαρκατάτος, Π.** (1992) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 4 – 5, 41 – 49.
- Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π.** (2010) Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 14, 25 – 41.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1984) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11 – 19.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1987) Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η (αντί-)σταση των εκπαιδευτικών και ο “εγκιβωτισμός” ενός θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, 16 – 18.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1992) Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού έργου” και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 13 – 24.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μήλα, Δ.** (2008) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947 – 1974: Η περίπτωση των Α΄ και Β΄ περιφερειών του νομού Αχαΐας*, Πάτρα. (Διπλωματική Εργασία)
- Μπουζάκης, Σ.** (2001) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821 – 1998): Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτου – Βάσσου, Ε.** (1960) *Ηγεσία εκπαιδευσεως: Διευθυντής σχολείου – επιθεωρητής*, Αθήνα: Γ. Σ. Χρήστου & Υιός.
- Νούτσος, Χ.** (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ορφανού, Α.** (2000) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1976, *Νέα Παιδεία*, 95, 164 – 173.
- Παναγόπουλος, Α.** (2012) *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του σχολικού συμβούλου και οι θέσεις της ΔΟΕ για το θεσμό*, Πάτρα. (Διπλωματική Εργασία)

- Παπαβασιλείου – Πυργιωτάκη, Χ.** (2008) *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο: Ιστορικό – κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*, Ρόδος. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24575#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)
- Παπαδάκης, Μ.** (1994) Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Το πρόβλημα και προτάσεις για τη λύση του, *Τα Εκπαιδευτικά*, 34 – 35, 13 – 20.
- Παπαδανιήλ, Μ.** (2011) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965 – 1970: Περίπτωση νομού Σερρών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 15, 131 – 151.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (2002) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση – υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ., & Βερβενιώτη, Τ.** (1991) Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 77 – 83.
- Παπασταμάτης, Α.** (2001) Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37 – 63.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α.** (2005) Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 63 – 85), Αθήνα: Έλλην.
- Πυργιωτάκης, Γ.** (1981) *Προβλήματα στην ιστορία της εκπαιδύσεως των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828 – 1878)*, Αθήνα: Εκδόσεις Χριστινάκη.
- Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ.** (2005) Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις, *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 175 – 192.
- Ρεντίφης, Δ.** (1990) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 20, 92 – 96.
- Ρέππας, Χ.** (2011) Συνδικαλιστικό κίνημα και εκπαιδευτική πολιτική: Η περίοδος 1974 – 1981, *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 98, 73 – 84.
- Σάμιος, Π. Δ.** (2013) *Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834 – 1982)*, Αθήνα. (Διαθέσιμο online: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf, προσπελάστηκε στις 12/3/2014)

- Σιάρκος, Γ.** (2002) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, *Τα Εκπαιδευτικά*, 65 – 66, 175 – 183.
- Συγγούνας, Γ.** (2008) Επιλογή σχολικών συμβούλων: Μια επαναλαμβανόμενη ιστορία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 39 – 50.
- Συμεωνίδου, Α.** (2011) Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του επιθεωρητή και του σχολικού συμβούλου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 101 – 124.
- Σωτηρόπουλος, Θ.** (1983) Σχολικός σύμβουλος και επιθεωρητής: Κρίσεις – σχόλια – προσδοκίες, *Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1, 34 – 38.
- Τζήκα, Θ.** (2011) *Αριστερά και εκπαίδευση 1941-1949: Θεωρητικές απόψεις και εκπαιδευτική δράση*, Θεσσαλονίκη. (Διπλωματική Εργασία)
- Υπό Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά – Επιτροπή Παιδείας** (1966) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις, 1956 – 1965*, Αθήνα: “Προοδευτική Παιδεία”.
- Φράγκου, Χ.** (1985) Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο, *Τα Εκπαιδευτικά*, 1, 35 – 42.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1977) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος.
- Φύκαρης, Ι.** (1997) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96 – 97, 151 – 154.
- Χανιωτάκης, Ν., & Καψάλης, Α.** (2002) Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 27 – 36.
- Χαρακόπουλος, Κ.** (1998) *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Αθήνα. (Διδακτορική Διατριβή) (Διαθέσιμο online: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/52/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 19/3/2014)
- Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ.** (1990) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821 – 1986)*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας.

ΠΗΓΕΣ

Αναγκαστικοί Νόμοι

Αναγκαστικός Νόμος 767/1937 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 255/5-7-1937.

Αναγκαστικός Νόμος 1112/1946 «Περί τρόπου διορισμού Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 105/19-3-1946.

Αναγκαστικός Νόμος 129/1967 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ αριθ. 163/25-9-1967.

Βασιλικά Διατάγματα

Βασιλικό Διάταγμα «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 168/5-5-1915.

Εγκύκλιοι

Εγκύκλιος Γ1/37100/31-3-2010 «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Νομοθετικά Διατάγματα

Νομοθετικό Διάταγμα 3379/1955 «Περί του προσωπικού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 260/26-9-1955.

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 182/24-10-1964.

Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ αριθ. 179/29-8-1970.

Νόμοι

Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 11/3-3-1834.

Νόμος ΒΤΜΘ/1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 37/5-10-1895.

Νόμος ΓΩΚΗ/1911 «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 185/18-7-1911.

Νόμος 240/1914 «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 97/16-4-1914.

Νόμος 826/1917 «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού Διατάγματος της 29 Ιουνίου 1917 «περί συμπληρώσεως κλπ. του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 188/5-9-1917.

Νόμος 2857/1922 «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ αριθ. 133/1-8-1922.

Νόμος 4178/1929 «Περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου ε.ε. Ν. Διατάγματος «περί των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης και των βοηθών αυτών», ΦΕΚ αριθ. 211/28-6-1929.

Νόμος 4229/1929 «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», ΦΕΚ αριθ. 245/25-7-1929.

Νόμος 4653/1930 «Περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 169/16-5-1930.

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αριθ. 100/30-4-1976.

Νόμος 1304/1982 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 144/7-12-1982.

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 167/30-9-1985.

Νόμος 1966/1991 «Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 147/26-9-1991.

Νόμος 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 79/19-5-1992.

Νόμος 2188/1994 «Ρύθμιση των θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 18/16-2-1994.

Νόμος 2266/1994 «Έλεγχος δημόσιου τομέα-μετατάξεις-κατάταξη προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Άλλες ρυθμίσεις.», ΦΕΚ αριθ. 218/13-12-1994.

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 188/23-9-1997.

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 24/13-2-2002.

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ αριθ. 71/19-5-2010.

Προεδρικά Διατάγματα

Προεδρικό Διάταγμα 51/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αριθ. 22/28-1-1977.

Προεδρικό Διάταγμα 820/1978 «Περί της διαδικασίας προκρίσεως και επιλογής των προαγομένων εις θέσεις Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδύσεως Β΄», ΦΕΚ αριθ. 188/13-11-1978.

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων», ΦΕΚ αριθ. 77/29-5-1984.

Προεδρικό Διάταγμα 2/1988 «Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων και ανανέωση της θητείας τους», ΦΕΚ αριθ. 1/8-1-1988.

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΦΕΚ αριθ. 138/25-8-1993.

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995 «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ αριθ. 223/31-10-1995.

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης», ΦΕΚ αριθ. 107/20-5-1998.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», ΦΕΚ αριθ. 20/7-2-2002.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ αριθ. 240/5-11-2013.

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ αριθ. 189/27-2-1998.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγεται στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με αντικείμενο «Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση».

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επικείμενη αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης έχει ήδη ξεκινήσει. Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται συνεχώς στην επικαιρότητα. Θεωρείται λοιπόν σημαντική η ανίχνευση και ανάλυση των θέσεων των εκπαιδευτικών για το πώς αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως έννοια και για το αν συμφωνούν με τη διαδικασία, έτσι όπως ορίζεται στο Π.Δ. 152/2013.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, η οποία συνίσταται στη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και την προσωπική σας άποψη. Επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο με ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η επεξεργασία των δεδομένων από τις απαντήσεις σας αφορά αποκλειστικά την επιστημονική έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον κόπο και το χρόνο που θα διαθέσετε, καθώς με τη βοήθειά σας θα συμβάλετε στη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση,

Τσάνη Αθηνά – Χριστίνα

Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Τμήματος Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων

1) Φύλο
[1= Άντρας, 2= Γυναίκα]

2) Ηλικία
[1= 22-35, 2= 36-45, 3= 46-55, 4= 56 και άνω]

3) Τίτλοι Σπουδών (πέρα του βασικού πτυχίου)
[1= Ναι, 2= Όχι]
[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Δεύτερο πτυχίο

- Μεταπτυχιακός τίτλος

- Διδακτορικός τίτλος

- Εξομοίωση

- Διδασκαλείο

- Άλλος (Διευκρινίστε)

4) Συνολική Υπηρεσία
[1= 1-10, 2= 11-20, 3= 21-30, 4= 31 και άνω]

5) Είστε διορισμένος πριν το 1982;
[1= Ναι, 2= Όχι]

6) Αν ναι, έχετε αξιολογηθεί από τους Επιθεωρητές;
[1= Ναι, 2= Όχι]

7) Συμφωνείτε με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όπως γινόταν πριν το 1982;
[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

8) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση όπως γινόταν μέχρι το 1982 είχε ως στόχο:

[1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Την εφαρμογή της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης
- Τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις απόψεις – πολιτικές της εκάστοτε κυβέρνησης
- Τον έλεγχο της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών
- Τη βελτίωση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου
- Την επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Τον εντοπισμό των ανεπαρκών εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους

9) Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω λόγους, εξαιτίας των οποίων δε γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 και μετά;

[1= Πολύ σημαντικός, 2= Σημαντικός, 3= Λιγότερο σημαντικός, 4= Ασήμαντος]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας
- Οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων
- Η έλλειψη βούλησης της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της αξιολόγησης
- Η έλλειψη βούλησης των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους
- Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων

10) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μετά το 1982 λειτούργησε:

[1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Προς όφελος της εκπαίδευσης
- Προς όφελος των εκπαιδευτικών
- Ανασταλτικά για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές
- Ανασταλτικά για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Ούτε θετικά ούτε αρνητικά για την ποιότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου

11) Έχει παρακολουθήσει κάποιος τη διδασκαλία σας μέσα στην τάξη;
[1= Ναι, 2= Όχι]

12) Αν ναι, ποιος ή ποιοι από τους παρακάτω σας έχουν παρακολουθήσει;
[1= Ναι, 2= Όχι]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Σχολικός Σύμβουλος

- Διευθυντής σχολείου

- Συνάδελφος

- Γονείς

- Ασκούμενοι φοιτητές

- Άλλος (Διευκρινίστε)

13) Πόσο συχνά έχει συμβεί αυτό;

[1= Ναι, 2= Όχι]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Αρκετά συχνά (1-5 φορές το εξάμηνο)

- Συχνά (1-5 φορές το χρόνο)

- Σπάνια (1-5 φορές στην καριέρα μου)

14) Κατά τη γνώμη σας πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;

[1= Ναι, 2= Όχι, 3= Δεν έχω γνώμη]

15) Αν ναι, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση, όπως ισχύει και εφαρμόζεται με το Π.Δ. 152/2013:

[1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές

- Συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών

- Συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

- Βοηθά στην αυτογνωσία και ηθική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

- Βοηθά στον εντοπισμό των εκπαιδευτικών που

έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επιμόρφωσης

- Περιορίζει φαινόμενα αδράνειας και εφησυχασμού των εκπαιδευτικών

16) Αν όχι, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση, όπως ισχύει και εφαρμόζεται με το Π.Δ. 152/2013:

[1= Πολύ, 2= Αρκετά, 3= Λίγο, 4= Καθόλου]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από την πολιτική ηγεσία
- Υλοποιείται με βάση μη αντικειμενικά κριτήρια
- Διενεργείται από αξιολογητές με ελλιπή επιστημονική κατάρτιση
- Προάγει τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς
- Συνδέεται με το βαθμό και το μισθό των εκπαιδευτικών

17) Σύμφωνα με το αρ.3, παρ.10α του Π.Δ. 152/2013, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται στην Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από αυτά;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες
- Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη
- Οργάνωση σχολικής τάξης

18) Μπορούν τα παραπάνω προσόντα του εκπαιδευτικού να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο;

[1= Μπορούν, 2= Μάλλον μπορούν, 3= Μάλλον δεν μπορούν, 4= Δεν μπορούν]

19) Σύμφωνα με το αρ.3, παρ.10β του Π.Δ. 152/2013, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται στην Κατηγορία ΙΙ – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από αυτά;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας
- Στόχοι και περιεχόμενο
- Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

20) Μπορούν τα παραπάνω προσόντα του εκπαιδευτικού να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο;

[1= Μπορούν, 2= Μάλλον μπορούν, 3= Μάλλον δεν μπορούν, 4= Δεν μπορούν]

21) Σύμφωνα με το αρ.3, παρ.10γ του Π.Δ. 152/2013, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται στην Κατηγορία ΙΙΙ – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από αυτά;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία

- Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα

- Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης

- Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών

22) Μπορούν τα παραπάνω προσόντα του εκπαιδευτικού να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο;

[1= Μπορούν, 2= Μάλλον μπορούν, 3= Μάλλον δεν μπορούν, 4= Δεν μπορούν]

23) Σύμφωνα με το αρ.3, παρ.10δ του Π.Δ. 152/2013, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται στην Κατηγορία ΙV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από αυτά;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις

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

- Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

24) Μπορούν τα παραπάνω προσόντα του εκπαιδευτικού να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο;

[1= Μπορούν, 2= Μάλλον μπορούν, 3= Μάλλον δεν μπορούν, 4= Δεν μπορούν]

25) Σύμφωνα με το αρ.3, παρ.10ε του Π.Δ. 152/2013, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται στην Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από αυτά;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

- Επαγγελματική ανάπτυξη

26) Μπορούν τα παραπάνω προσόντα του εκπαιδευτικού να εκτιμηθούν με αντικειμενικό τρόπο;

[1= Μπορούν, 2= Μάλλον μπορούν, 3= Μάλλον δεν μπορούν, 4= Δεν μπορούν]

27) Συμφωνείτε με την αξιολόγηση των διοικητικών κριτηρίων από τους διευθυντές σχολείων και των εκπαιδευτικών κριτηρίων από τους Σχολικούς Συμβούλους, όπως προβλέπεται στο Π.Δ. 152/2013;

[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

28) Πιστεύετε ότι όσοι μέχρι σήμερα ανέλαβαν το ρόλο του αξιολογητή είχαν τα απαραίτητα επιστημονικά προσόντα για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης;

[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

29) Συμφωνείτε με την άποψη ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προβλέπεται στο Π.Δ. 152/2013;

[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

30) Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω προσόντα των Σχολικών Συμβούλων, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών στην ισχύουσα μορφή αξιολόγησης;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Εμπειρία ως εκπαιδευτικός στην τάξη

- Εμπειρία ως στέλεχος εκπαίδευσης

- Εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση

- Γνώση σχολικής πραγματικότητας

- Διαρκής επιμόρφωση

31) Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω στοιχεία συμπεριφοράς των Σχολικών Συμβούλων, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών στην ισχύουσα μορφή αξιολόγησης;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]
[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Να σέβεται τον εκπαιδευτικό
- Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους συναδέλφους
- Να έχει φιλική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς
- Να διαθέτει κατανόηση
- Να είναι αντικειμενικός
- Να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός

32) Συμφωνείτε με την άποψη ότι οι διευθυντές σχολείων διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προβλέπεται στο Π.Δ. 152/2013;

[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

33) Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω προσόντα των διευθυντών σχολείων, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών στην ισχύουσα μορφή αξιολόγησης;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]
[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Εμπειρία ως εκπαιδευτικός στην τάξη
- Εμπειρία ως στέλεχος εκπαίδευσης
- Εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση
- Γνώση σχολικής πραγματικότητας
- Διαρκής επιμόρφωση

34) Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω στοιχεία συμπεριφοράς των διευθυντών σχολείων, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών στην ισχύουσα μορφή αξιολόγησης;

[1= Πολύ σημαντικό, 2= Σημαντικό, 3= Λιγότερο σημαντικό, 4= Ασήμαντο]
[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Να σέβεται τον εκπαιδευτικό
- Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους συναδέλφους
- Να έχει φιλική συμπεριφορά απέναντι στους εκπαιδευτικούς
- Να διαθέτει κατανόηση
- Να είναι αντικειμενικός
- Να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός

35) Θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην ισχύουσα μορφή της για να είναι αποτελεσματική πρέπει να γίνεται από:

[1= Ναι, 2= Όχι]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Τον ίδιο
- Το διευθυντή του σχολείου
- Το Σχολικό Σύμβουλο
- Συναδέλφους
- Μαθητές
- Γονείς
- Άλλος (Διευκρινίστε)

36) Πόσο συχνά θεωρείτε ότι πρέπει να πραγματοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης στην ισχύουσα μορφή της, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη;

[1= Ναι, 2= Όχι]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Μία φορά το εξάμηνο
- Μία φορά το χρόνο
- Μία φορά στα δύο χρόνια
- Άλλο (Διευκρινίστε)

37) Συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις για το τι πρέπει να προηγηθεί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

[1= Συμφωνώ, 2= Μάλλον συμφωνώ, 3= Μάλλον διαφωνώ, 4= Διαφωνώ]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Να προηγηθεί η αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων
- Να προηγηθεί η αξιολόγηση των διευθυντών σχολείων
- Να προηγηθεί συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς
- Να προηγηθεί συναίνεση των εκπαιδευτικών
- Να προηγηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης

38) Θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται για:

[1= Ναι, 2= Όχι]

[Παρακαλώ απαντήστε σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις]

- Την επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις αναποτελεσματικής διδασκαλίας
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με χαμηλή βαθμολογία στην έκθεση αξιολόγησης
- Τη βαθμολογική και μισθολογική επιβράβευση των εκπαιδευτικών με υψηλή βαθμολογία στην έκθεση αξιολόγησης
- Τη δημοσιοποίησή τους σε μαθητές και γονείς
- Την ανατροφοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών

39) Θεωρείτε πιθανό κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να υπεισέλθουν κομματικά κριτήρια που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα;

[1= Το θεωρώ πιθανό, 2= Μάλλον πιθανό, 3= Όχι και τόσο πιθανό, 4= Μάλλον απίθανο]

40) Θεωρείτε πιθανό κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να υπεισέλθουν προσωπικά κριτήρια (συμπάθεια, συγγένεια, φιλία) που θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα;

[1= Το θεωρώ πιθανό, 2= Μάλλον πιθανό, 3= Όχι και τόσο πιθανό, 4= Μάλλον απίθανο]