



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Ειδίκευση: «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική & Κοινωνικά Δικαιώματα»

Θέμα:

«Απόψεις εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του συστήματος μοριοδότησης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία».

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μεταπτυχιακός φοιτητής:

Παπακωνσταντινόπουλος Βασίλης

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Φωτόπουλος Νικόλαος, Καθηγητής, Επιβλέπων

Βενιέρης Δημήτριος-Επαμεινώνδας, Καθηγητής

Αγγελάκη Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2026

Copyright © Βασίλειος Παπακωνσταντινόπουλος, 2026.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Νίκο Φωτόπουλο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την επιστημονική καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους καθηγητές κ. Δημήτριο Βενιέρη, κα. Μαρίνα Αγγελάκη, κ. Ανδρέα Φερώνα, κ. Θεόδωρο Μητράκο και κ. Ανδρέα Κόλλια για τη συμβολή τους, τις γνώσεις και την υποστήριξη που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αφιερώνοντας χρόνο για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την πραγματοποίηση και την εγκυρότητα της παρούσας μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την κατανόηση, τη στήριξη και την υπομονή που επέδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη-Abstract	5
Κατάλογος πινάκων	7
Κατάλογος γραφημάτων	9
Αρκτικόλεξα	12
Εισαγωγή	13
<u>Μέρος Πρώτο</u>	
Κεφ 1. Από τον Επιτηρητή στον Σχολικό Σύμβουλο: Σύντομη ιστορική επισκόπηση των νομοθετικών πρωτοβουλιών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.	17
Κεφ 2. Μεταξύ αξιολόγησης, επιτήρησης και τιμωρίας: Προβληματισμοί γύρω από την έννοια και τον θεσμό της αξιολόγησης.	26
Κεφ 3. Εκπαίδευση και σχολείο την περίοδο του νεοφιλελευθερισμού: Η επιστροφή του “επιθεωρητισμού”;	37
<u>Μέρος Δεύτερο</u>	
Κεφ 4. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα	
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	50
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
Κεφ 5. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας	
5.1. Μεθοδολογία της Έρευνας	51
5.2. Δείγμα.....	52
5.3. Εργαλεία.....	53
Κεφ 6. Αποτελέσματα της έρευνας	
6.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων	54
6.2. Συσχέτιση των απαντήσεων	101
<u>Μέρος Τρίτο</u>	
Κεφ 7. Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προεκτάσεις	103
Βιβλιογραφία	
Ελληνικά και μεταφρασμένα έργα	114
Ξενόγλωσσα έργα	117
Περιοδικός Τύπος & Ψηφιακές πηγές	118
Πηγές Στατιστικά	118
Παράρτημα	
Ερωτηματολόγιο	119

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο «Απόψεις εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του συστήματος μοριοδότησης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία» εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης και το ισχύον σύστημα μοριοδότησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει ότι η αξιολόγηση δεν συνιστά μια ουδέτερη, τεχνική διαδικασία βελτίωσης της εκπαιδευτικής απόδοσης, αλλά ένα σύνθετο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο που ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας και ευρύτερες ιδεολογικές κατευθύνσεις, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εδραίωσης του νεοφιλελευθερισμού. Η μελέτη βασίζεται σε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου σε δείγμα εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο, κυρίως μεταπτυχιακές σπουδές γεγονός που υποδηλώνει υπερπροσοντούχο ανθρώπινο δυναμικό στο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό σε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις, κυρίως λόγω των απαιτήσεων του συστήματος μοριοδότησης. Ωστόσο, αποτυπώνεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών, αξιολογώντας μεγάλο κομμάτι των επιμορφώσεων ως μέτριας ή χαμηλής ποιότητας και αποτελεσματικότητας, τόσο ως προς την οργάνωση όσο και ως προς την συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει αποκτήσει μοριοδοτούμενα προσόντα χωρίς ουσιαστική συμμετοχή, γεγονός που υποδηλώνει την τάση τυπικής πιστοποίησης και εμπορευματοποίησης. Τέλος η αξιολόγηση βιώνεται κυρίως ως μηχανισμός ελέγχου και όχι ως εργαλείο υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης, προκαλώντας άγχος και ανασφάλεια για το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Σύστημα μοριοδότησης, Μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις, Απόψεις εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική πολιτική.

Abstract

This master's thesis entitled "Teachers' views on the consequences of teacher evaluation and the point-based certification system in public schools" examines teachers' perceptions of the evaluation system and the current point-based certification framework in the Greek public education system. The aim of the study is to demonstrate that evaluation does not constitute a neutral, technical process for improving educational performance, but rather a complex socio-political phenomenon that incorporates power relations and broader ideological orientations, particularly within the context of the consolidation of neoliberal policies. The study is based on a quantitative survey conducted through a questionnaire administered to teachers from various regions of Greece. The findings indicate that the vast majority of participants possess a high level of educational qualifications, mainly postgraduate degrees, suggesting the existence of an overqualified workforce within the public education system. At the same time, teachers continue to participate extensively in point-based in-service training programs, primarily due to the requirements of the point system. However, the teachers' reluctance is reflected, as a large proportion of these training programs are assessed as being of moderate or low quality and effectiveness, both in terms of organization and their contribution to professional development. Furthermore, a significant percentage of participants report having obtained point-based qualifications without substantial participants, highlighting a trend toward formal certification and the commodification of professional credentials.

Finally, evaluation is experienced primarily as a mechanism of control rather than a tool for support and professional development, generating anxiety and insecurity regarding teachers' professional future.

Key words

Teacher evaluation, Point system, Point-based in-service training, Teachers' views, Educational policy.

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 5-A1: Φύλο	54
Πίνακας 5-A2: Ηλικία	55
Πίνακας 5-A3: Σπουδές	56
Πίνακας 5-A4: Έτη προϋπηρεσίας	57
Πίνακας 5-A5: Σχέση εργασίας	58
Πίνακας 5-A6: Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής	59
Πίνακας 5-A7: Σχολείο εργασίας	60
Πίνακας 5-A8: Θέση εργασίας	60
Πίνακας 5-A9: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπηρετήσης	62
Πίνακας 5-B1: Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών;	63
Πίνακας 5-B2: Πόσο πιστεύετε ότι οι οικονομικές σας απολαβές ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά σας προσόντα;	64
Πίνακας 5-B3: Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον σύστημα προσλήψεων βοηθά στην αξιοκρατική επιλογή καθηγητών;	65
Πίνακας 5-B4: Πόσο συχνά παρακολουθείτε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις (προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δεύτερο πτυχίο, μοριοδοτούμενο σεμινάριο, ξένη γλώσσα, κλπ.) ; ...	66
Πίνακας 5-B5: Πόσες ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνετε σε αυτές κατά την περίοδο παρακολούθησης ;	67
Πίνακας 5-B6: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις σας βοηθούν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός;	68
Πίνακας 5-B7: Κατά πόσο θεωρείτε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερο/αποδοτικότερο να τις αφιερώνετε σε θέματα που άπτονται πιο άμεσα του αντικειμένου της εργασίας σας; (προετοιμασία, διορθώσεις, κ.λπ)	69
Πίνακας 5-B8: Σε τι βαθμό νιώθετε άγχος κατά την περίοδο παρακολούθησης;	70
Πίνακας 5-B9: Σε τι βαθμό οι επιμορφώσεις επηρεάζουν αρνητικά με κάποιον τρόπο την προσωπική σας ζωή (απαιτούμενες θυσίες);	71
Πίνακας 5-B10: Πόσο ενδιαφέρον βρίσκετε σε αυτές τις μετεκπαιδεύσεις;	72
Πίνακας 5-B11: Σε τι βαθμό τις κάνετε για συγκέντρωση μορίων;	73
Πίνακας 5-B12: Πιστεύετε ότι η ποιότητα και η οργάνωση των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων είναι στο επιθυμητό επίπεδο;	74

Πίνακας 5-B13: Σε τι βαθμό επηρεάζει το ύψος των διδασκάλων την επιλογή επιμόρφωσης;	75
Πίνακας 5-B14: Πιστεύετε ότι υπάρχει τάση εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, η οποία αναδεικνύει ζητήματα αξιοπιστίας και ισοτιμίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση; (προσόντων για τα οποία δεν απαιτείται καμία ενέργεια εκ μέρους του υποψηφίου για την απόκτηση τους);	76
Πίνακας 5-B15: Έχετε αποκτήσει κάποιο μοριοδοτούμενο προσόν από ιδιωτικό φορέα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία από μέρους σας;	77
Πίνακας 5-B16: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα προσόντα σας είναι επαρκή για την εργασία σας;	78
Πίνακας 5-Γ1: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;	79
Πίνακας 5-Γ2: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;	80
Πίνακας 5-Γ3: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον ανταγωνισμό στους συναδέλφους;	81
Πίνακας 5-Γ4: Πόσο συμφωνείτε με το να είναι προαπαιτούμενο για την αξιολόγηση η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών;	82
Πίνακας 5-Γ5: Με την υπάρχουσα κατάσταση στα δημόσια σχολεία, σε τι βαθμό συμφωνείτε με την προτεραιοποίηση της εφαρμογής της αξιολόγησης;	83
Πίνακας 5-Γ6: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο;	84
Πίνακας 5-Γ7: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;	85
Πίνακας 5-Γ8: Πόσο συμφωνείτε με το να συνδέεται η αξιολόγηση με την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;	86
Πίνακας 5-Γ9: Σας δίνει κίνητρο για επαγγελματική αναγνώριση;	87
Πίνακας 5-Γ10: Κατά πόσο πιστεύετε ότι θα ήταν χρησιμότερο να είχε προηγηθεί κάποια επιμορφωτική διαδικασία πριν αξιολογηθείτε;	88
Πίνακας 5-Γ11: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι αξιολογητές είναι επαρκώς καταρτισμένοι;	89

Πίνακας 5-Γ12: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση δίνει κίνητρο για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς;	90
Πίνακας 5-Γ13: Η διαδικασία της αξιολόγησης, σας δημιουργεί ανασφάλεια για την θέση εργασίας σας;	91
Πίνακας 5-Γ14: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας;	93
Πίνακας 5-Γ15: Σε τι βαθμό πιστεύετε επηρεάζει τις σχέσεις με τους προϊσταμένους σας;	94
Πίνακας 5-Γ16: Σε ποιο βαθμό σας δημιουργεί άγχος αυτή η διαδικασία;	95
Πίνακας 5-Γ17: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι έχει επικοινωνιακό σκοπό από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία;	97
Πίνακας 5-Γ18: Κατά πόσο πιστεύετε χρησιμοποιείται σαν εργαλείο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών;	98
Πίνακας 5-Γ19: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση σας;	99
Πίνακας 5-Γ20: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση;	100
Πίνακας 5-Σ: Συσχετίσεις-Αποτελέσματα του SPSS	103

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 5-A1: Φύλο	54
Γράφημα 5-A2: Ηλικία	55
Γράφημα 5-A3: Σπουδές	56
Γράφημα 5-A4: Έτη προϋπηρεσίας	57
Γράφημα 5-A5: Σχέση εργασίας	58
Γράφημα 5-A6: Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής	59
Γράφημα 5-A7: Σχολείο εργασίας	60
Γράφημα 5-A8: Θέση εργασίας	61
Γράφημα 5-B1: Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών;	63
Γράφημα 5-B2: Πόσο πιστεύετε ότι οι οικονομικές σας απολαβές ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά σας προσόντα;	64

Γράφημα 5-B3: Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον σύστημα προσλήψεων βοηθά στην αξιοκρατική επιλογή καθηγητών;	65
Γράφημα 5-B4: Πόσο συχνά παρακολουθείτε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις (προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δεύτερο πτυχίο, μοριοδοτούμενο σεμινάριο, ξένη γλώσσα, κλπ.) ; ...	66
Γράφημα 5-B5: Πόσες ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνετε σε αυτές κατά την περίοδο παρακολούθησης;	67
Γράφημα 5-B6: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις σας βοηθούν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός;	68
Γράφημα 5-B7: Κατά πόσο θεωρείτε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερο/αποδοτικότερο να τις αφιερώνατε σε θέματα που άπτονται πιο άμεσα του αντικειμένου της εργασίας σας; (προετοιμασία, διορθώσεις, κ.λπ)	69
Γράφημα 5-B8: Σε τι βαθμό νιώθετε άγχος κατά την περίοδο παρακολούθησης;	70
Γράφημα 5-B9: Σε τι βαθμό οι επιμορφώσεις επηρεάζουν αρνητικά με κάποιον τρόπο την προσωπική σας ζωή (απαιτούμενες θυσίες);	71
Γράφημα 5-B10: Πόσο ενδιαφέρον βρίσκετε σε αυτές τις μετεκπαιδεύσεις;	72
Γράφημα 5-B11: Σε τι βαθμό τις κάνετε για συγκέντρωση μορίων;	73
Γράφημα 5-B12: Πιστεύετε ότι η ποιότητα και η οργάνωση των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων είναι στο επιθυμητό επίπεδο;	74
Γράφημα 5-B13: Σε τι βαθμό επηρεάζει το ύψος των διδάκτρων την επιλογή επιμόρφωσης; ...	75
Γράφημα 5-B14: Πιστεύετε ότι υπάρχει τάση εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, η οποία αναδεικνύει ζητήματα αξιοπιστίας και ισοτιμίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση; (προσόντων για τα οποία δεν απαιτείται καμία ενέργεια εκ μέρους του υποψηφίου για την απόκτηση τους);	76
Γράφημα 5-B15: Έχετε αποκτήσει κάποιο μοριοδοτούμενο προσόν από ιδιωτικό φορέα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία από μέρους σας;	77
Γράφημα 5-B16: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα προσόντα σας είναι επαρκή για την εργασία σας;	78
Γράφημα 5-Γ1: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;	79

Γράφημα 5-Γ2: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;	80
Γράφημα 5-Γ3: Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον ανταγωνισμό στους συναδέλφους;	81
Γράφημα 5-Γ4: Πόσο συμφωνείτε με το να είναι προαπαιτούμενο για την αξιολόγηση η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών;	82
Γράφημα 5-Γ5: Με την υπάρχουσα κατάσταση στα δημόσια σχολεία, σε τι βαθμό συμφωνείτε με την προτεραιοποίηση της εφαρμογής της αξιολόγησης;	83
Γράφημα 5-Γ6: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο;	84
Γράφημα 5-Γ7: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;	85
Γράφημα 5-Γ8: Πόσο συμφωνείτε με το να συνδέεται η αξιολόγηση με την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;	86
Γράφημα 5-Γ9: Σας δίνει κίνητρο για επαγγελματική αναγνώριση;	87
Γράφημα 5-Γ10: Κατά πόσο πιστεύετε ότι θα ήταν χρησιμότερο να είχε προηγηθεί κάποια επιμορφωτική διαδικασία πριν αξιολογηθείτε;	88
Γράφημα 5-Γ11: Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι αξιολογητές είναι επαρκώς καταρτισμένοι;	89
Γράφημα 5-Γ12: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση δίνει κίνητρο για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς;	90
Γράφημα 5-Γ13: Η διαδικασία της αξιολόγησης, σας δημιουργεί ανασφάλεια για την θέση εργασίας σας;	92
Γράφημα 5-Γ14: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας;	93
Γράφημα 5-Γ15: Σε τι βαθμό πιστεύετε επηρεάζει τις σχέσεις με τους προϊσταμένους σας;	94
Γράφημα 5-Γ16: Σε ποιο βαθμό σας δημιουργεί άγχος αυτή η διαδικασία;	96
Γράφημα 5-Γ17: Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι έχει επικοινωνιακό σκοπό από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία;	97
Γράφημα 5-Γ18: Κατά πόσο πιστεύετε χρησιμοποιείται σαν εργαλείο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών;	98

Γράφημα 5-Γ19: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση σας;
.....99

Γράφημα 5-Γ20: Σε τι βαθμό συμφωνείτε με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση;100

Αρκτικόλεξα

Δ.Ο.Ε. : Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας

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

ΚΕΣΔΕ : Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΚΕΣΜΕ : Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης

Κ.Δ.Γ.Σ.Ε. : Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης

Α.Ε.Σ. : Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο

Π.Ε.Σ.Σ.Ε. : Περιφερειακό Εποπτικό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης

Π.Ε.Σ.Μ.Ε. : Περιφερειακό Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης

ΚΥΣΠΕ : Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

ΚΥΣΔΕ : Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΚΥΣΕΕ : Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κ.Ε.Μ.Ε. : Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης

Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση

ΥΠΑΙΘ : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο ακανθώδη ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, πυροδοτώντας πλήθος δημόσιων αντιπαραθέσεων. Έχει απασχολήσει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς τους φορείς, όσο και ερευνητές της εκπαιδευτικής πολιτικής, στελέχη της εκπαίδευσης, πολιτικούς ιθύνοντες, διανοούμενους αλλά και την κοινή γνώμη. Συνολικότερα, άνθρωποι με διαφορετικές πολιτικές ή ιδεολογικές αφετηρίες, προερχόμενοι από διαφορετικές επιστημονικές πειθαρχίες και θεωρητικές οπτικές έχουν τοποθετηθεί δημόσια μέσω της αρθρογραφίας τους στον Τύπο ή σε επιστημονικά περιοδικά. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφική παραγωγή που εστιάζει στην ιστορία της εκπαίδευσης και των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που καταβλήθηκαν τόσο για τον 19ο αιώνα όσο και για τον 20ο, μέσα στο ιστορικό και πολιτικό τους συγκείμενο.¹ Επιπροσθέτως, υπάρχουν μελέτες που επικεντρώνονται στη νομοθετική εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου², ενώ ορισμένες από αυτές παρουσιάζουν και τις θέσεις και τις απόψεις τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών³, όσο και των συνδικαλιστικών τους φορέων.⁴ Σημαντική πηγή, τόσο για την ιστορική διάσταση του θεσμού της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αλλά και για τη σημασία του κράτους και της εξουσίας στην οργάνωση και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί το έργο των Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου⁵. Τέλος, σημαντική πηγή αποτελεί το βιβλίο του Αρχιμανδρίτη⁶, ο οποίος υπηρέτησε ο ίδιος ως επιθεωρητής.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που έχει μια διπλωματική εργασία, στόχος της παρούσας είναι να αναδείξει πως ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των

¹ Βλ. Ενδεικτικά: Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: το “ανακοπτόμενο άλμα”. Τάσεις και αντιστάσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, 2013, Αθήνα. Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1821-1894)*, Εστία, 2005, Αθήνα. Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *Νεοελληνική εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2013. Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1988)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2006.

² Κωνσταντίνα Κηροποιού-Κουτρομανίδου, *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2011. Χρίστος Δούκας, *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2000

³ Πέτρος Πασιαρδής, *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 1996.

⁴ Τάνια Κολυμπάρη, *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, 2020.

⁵ Αποστόλης Ανδρέου, Γιώργος Παπακωνσταντίνου, *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα -Σύνορα - Α.Α Λιβανη, 1994.

⁶ Ιωάννης Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση*, Πάτρα, 1957.

εκπαιδευτικών συνιστά ένα ιδιαίτερα σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο και όχι μία απλή ουδέτερη διαδικασία που έχει ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης, όπως συχνά παρουσιάζεται στη δημόσια σφαίρα. Αντιθέτως, η αξιολόγηση ενσωματώνει σχέσεις εξουσίας, μηχανισμούς αποκλεισμού και πολιτικούς προσανατολισμούς, ενώ δεν μπορεί να ειπωθεί αδιαίρετα από τις τεκτονικές αλλαγές που συντελούνται λόγω της εδραίωσης της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού τα τελευταία χρόνια. Όσον αφορά τη δομή της παρούσας διπλωματικής, θα χωριστεί σε τρία. Στο πρώτο μέρος που θα απαρτίζεται από 3 κεφάλαια, θα επιχειρήσουμε μια ιστορική, θεωρητική και εννοιολογική προσέγγιση του φαινομένου της αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται μία συνοπτική ιστορική επισκόπηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εστιάζοντας όμως στο θεσμό του επιθεωρητή, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως το 1982. Στόχος είναι να καταδειχτεί πως ο θεσμός αυτός δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από την πολιτική εξουσία και τις εκάστοτε νομοθετικές πρωτοβουλίες. Ιδιαίτερα σε περιόδους που μεσουρανούσαν αυταρχικά καθεστώτα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε άμεσα με πολιτικά κριτήρια, οδηγώντας ακόμη και σε δυσμενείς κρίσεις ή καθαιρέσεις. Το 1982 θα μπορούσε να θεωρηθεί ορόσημο, καθώς με τη νομοθετική πρωτοβουλία του ΠΑΣΟΚ, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού που προωθούσε, καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαταστάθηκε με το θεσμό του Σχολικό Σύμβουλο, δίνοντας προτεραιότητα στην εκπαιδευτική υποστήριξη παρά στον έλεγχο, ικανοποιώντας παράλληλα ένα αίτημα των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους φορέων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε και να προβληματιστούμε την ίδια έννοια της αξιολόγησης από κριτική, θεωρητική σκοπιά, αξιοποιώντας το έργο σημαντικών διανοούμενων προερχόμενων από διαφορετικές επιστημολογικές πειθαρχίες. Το έργο συγγραφέων όπως, ο Michel Foucault⁷, Ο Pierre Bourdieu⁸, ο Paulo Freire⁹, Ο Michael Apple¹⁰, ο Henry Giroux¹¹ και ο Stephen Ball¹², αποτελεί γόνιμο έδαφος για να προσεγγίσουμε την αξιολόγηση κριτικά και όχι ως απλά μια ουδέτερη διαδικασία.

⁷ Michel Foucault, *Επιτήρηση και Τιμωρία*, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα, 2011.

⁸ Pierre Bourdieu, *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2014.

⁹ Paulo Freire, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 2009

¹⁰ Michael W. Apple, *Εκπαίδευση και Εξουσία*, εκδ. Παρατηρητής, 1993.

¹¹ Henry Giroux, *Για την κριτική παιδαγωγική*, εκδ. Gutenberg, 2024.

¹² Stephen Ball, *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, 2024.

Με άλλα λόγια, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ότι η αξιολόγηση εντός της ιεραρχικής και γραφειοκρατικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος στο καπιταλιστικό σύστημα, συμβάλλει στην απονέκρωση και την τυποποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας, ενώ το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγουν τις ανισότητες, τις ταξικές διαφοροποιήσεις και τους αποκλεισμούς. Επίσης, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις σύγχρονες θεωρίες και πολιτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της εφαρμογής τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όπως θα γίνει ορατό σε αυτό το κεφάλαιο, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, θα υπάρξουν εκ νέου, νομοθετικές πρωτοβουλίες για την επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης, οι οποίες όμως θα συναντήσουν τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και των συνδικαλιστικών τους φορέων και θα μείνουν πρακτικά ανεφάρμοστες. Οι πιο σημαντικές εξ αυτών ήταν η πρωτοβουλία του ΠΑΣΟΚ το 2002, που έμεινε και αυτή πρακτικά ανεφάρμοστη, ενώ στη σημερινή συγκυρία το επίμαχο νομοσχέδιο που έχει εγείρει τις δημόσιες αντιπαραθέσεις είναι αυτό της ΝΔ, και πιο συγκεκριμένα ο νόμος 4823/2021. Και οι δύο νόμοι, συνδέονται με την ευθυγράμμιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ η κριτική που έχει ασκηθεί τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους πολιτικούς είναι αφενός ότι αποτελεί μια προσπάθεια επιστροφής του “επιθεωρητισμού” και των αυταρχικών πρακτικών του παρελθόντος, αφετέρου ασκείται κριτική στην ηγεμονία και την εδραίωση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το δεύτερο μέρος, θα αποτελέσει το ερευνητικό, εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας. Θα περιγραφεί ο σκοπός της έρευνας, τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συγκρότησης ερωτηματολογίου, επιδιώκεται να δοθεί ο λόγος στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο στόχος είναι να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις τους για τις συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του συστήματος μοριοδότησης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, καθώς επίσης και οι κοινωνικές και ψυχολογικές τους επιπτώσεις. Μερικά από ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι: πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το

ισχύον σύστημα μοριοδότησης ως προς την αξιοκρατία, την ποιότητα των προσόντων και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους εξέλιξη; Ποιες είναι οι επιπτώσεις των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδύσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη, στον χρόνο, στην προσωπική ζωή και στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών; Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σχολικής λειτουργίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης τους; Ποιες εργασιακές κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αξιολόγησης; Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον πολιτικό, θεσμικό και πειθαρχικό χαρακτήρα της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

| Στο τρίτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα επιχειρήσουμε μια συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας, δίνοντας έμφαση στα συμπεράσματα τα οποία καταλήξαμε σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Η αναλύσεις θα βασιστούν στις απαντήσεις που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συνέβαλαν τα μέγιστα στη διερεύνηση των αντιλήψεων των στάσεων και των εμπειριών τους αναφορικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Παράλληλα, για λόγους εγκυρότητας και διαφάνειας δεν γίνεται να παραλείψουμε τους πρακτικούς περιορισμούς της παρούσας διπλωματικής, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν και την αποτελεσματικότητα αλλά και την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, στην παρούσα διπλωματική θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα του θεσμού της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθώντας να προσεγγίσουμε το φαινόμενο σφαιρικά, αξιοποιώντας τόσο τη διαθέσιμη δευτερογενή βιβλιογραφία, συνδυάζοντας την ιστορική ανάλυση, τη θεωρητική κριτική καθώς επίσης και την εμπειρική έρευνα, εντάσσοντας το φαινόμενο τόσο στο ελληνικό όσο και στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, στα πλαίσια των περιορισμών που έχει μια διπλωματική δεν είναι εφικτό να καλυφθούν όλες οι πτυχές του φαινομένου. Παραδείγματος χάριν, είναι ανέφικτο να αναφερθούμε εξαντλητικά σε όλες τις θεωρητικές αντιπαραθέσεις ή σε όλες τις προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης που έχουν προταθεί, ούτε να εξετάσουμε τις ιδιαιτερότητες και τις διαφοροποιήσεις της εφαρμογής σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος.

Μέρος Πρώτο

Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο

1. Από τον Επιτηρητή στον Σχολικό Σύμβουλο: Σύντομη ιστορική επισκόπηση των νομοθετικών πρωτοβουλιών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και οι αντιπαραθέσεις γύρω από τη διαδικασία καθ' αυτή δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο. Στην πραγματικότητα, υφίσταται από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και τις πρώτες προσπάθειες για την οργάνωση της εκπαίδευσης. Αποφεύγοντας τον σκόπελο των αναχρονισμών και των άστοχων ιστορικών γενικεύσεων, στόχος τους παρόντος κεφαλαίου είναι, αφενός, να αναδείξει την ιστορικότητα του φαινομένου και της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αφετέρου, να υπογραμμίσει πως είναι ανέφικτο να δούμε την έννοια της αξιολόγησης αποκομμένη από το ιστορικό και κοινωνικό της συγκείμενο. Για λόγους οικονομίας χώρου, δεν είναι εφικτό να αναφερθούμε εξαντλητικά σε όλους τους νόμους και τις μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά μόνο στις σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στο αποτύπωμά τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Από το 1834 μέχρι και το 1895, το νεοσύστατο ελληνικό κράτος δεν είχε αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο μηχανισμούς ελέγχου, που θα επέτρεπαν την άμεση επέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με το διάταγμα 6/18.2.1834 προβλεπόταν μια Επιθεωρητική Επιτροπή ανά νομό αποτελούμενη από τον νομάρχη, τον πρόεδρο του δικαστηρίου, τον επίτροπο της επικρατείας, έναν καθηγητή Γυμνασίου ή Πανεπιστημίου, διορισμένο από το Νομαρχιακό Συμβούλιο, με ευθύνη την εποπτεία σχολείων και δασκάλων.¹³ Ο Νομαρχιακός δάσκαλος είχε την “υπέριστατη εποπτεία”, όλων των σχολείων του νομού, ενώ ο Επαρχιακός δάσκαλος, επιτηρούσε τα σχολεία της Επαρχίας. Επιπροσθέτως, επιτόπια εφορευτική επιτροπή λειτουργούσε σε κάθε δήμο, και απαρτιζόταν από το δήμαρχο, ως πρόεδρο, τον εφημέριο της έδρας και από 2 έως 4 μέλη του δημοτικού Συμβουλίου. Ανάμεσα στο νομοθετικά της καθήκοντα ήταν και η δυνατότητα σε εξαιρετικές περιπτώσεις να παύει και τον δάσκαλο από 8 ημέρες έως 6 μήνες με την υποχρέωση να αναφέρει στην επαρχιακή ή νομαρχιακή επιτροπή τον

¹³ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σ. 42.

λόγο που συνέτρεχε.

Οι επαρχιακές και νομαρχιακές επιτροπές επιτηρούσαν τις επιτόπιες επιτροπές. Έλεγχαν την εσωτερική λειτουργία των σχολείων, έκαναν βελτιωτικές παρεμβάσεις και επικύρωναν ή ακύρωναν τις ποινές που είχαν επιβληθεί στο διδακτικό προσωπικό από τις επιτόπιες επιτροπές. Οι ποινές που επιβάλλονταν ήταν η επίπληξη το πρόστιμο και η απόλυση για έξι μήνες και ήταν οριστικές. Μόνο ο γραμματέας των Εκκλησιαστικών μπορούσε να τις τροποποιήσει. Τιμωρούσαν τους δασκάλους τους οποίους «ήθελον κρίνει έχοντας κακήν διαγωγή και κακά ήθη, ή μη επιμελημένους, ή τους οποίους άλλοι διδάσκαλοι νομών ή επαρχιών ήθελον κατηγορήσει ως τοιούτους».¹⁴

Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τον Κανονισμό “Περί λειτουργίας ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων” συστάθηκε εφορεία σε κάθε ελληνικό σχολείο και Γυμνάσιο. Σύμφωνα με το διάταγμα 42 και 43 του ιδρυτικού διατάγματος την εποπτεία του Ελληνικού σχολείου ασκούσε η Εφορεία, αποτελούμενη από τον νομάρχη ως πρόεδρο, έναν κληρικό ή έναν υπάλληλο, το δήμαρχο ή τον κοινοτάρχη και δύο πολίτες. Έργο της Εφορείας ήταν η ακριβής τήρηση του διδακτικού σχεδίου της διδασκαλίας και της πειθαρχίας¹⁵. που φρόντιζε για τον διορισμό των εκπαιδευτικών στο σχολείο, για την κατάσταση του διδακτηρίου και για κάθε οικονομική δαπάνη σε σχέση με το σχολείο, ενώ ασχολούνταν με το αν οι διδάσκοντες εκτελούσαν τις διαταγές της κυβέρνησης. Την εποπτεία των ελληνικών σχολείων είχε ο Υπουργός και η κυβέρνηση ενημερωνόταν για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων μέσω των ετήσιων επισκέψεων που διενεργούσαν οι Γυμνασιάρχες των διπλανών σχολείων.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, βασικοί άξονες στην οργάνωση και στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν οι μηχανισμοί για τον έλεγχο και την εποπτεία του. Οι Εφορείες, ωστόσο, αποτελούνταν κυρίως από άτομα που δεν είχαν καμία σχέση με την εκπαίδευση. Η συμμετοχή του νομάρχη και του δημάρχου διαφαίνεται λογική στις κατά τόπους σχολικές εφορείες κυρίως λόγω της εμπλοκής της τοπικής αυτοδιοίκησης.¹⁶ Ιδιαίτερα για τους δασκάλους οι εκθέσεις των εκτάκτων επιθεωρητών φανερώσουν τον εξευτελισμό και την ταπείνωση που υφίσταντο οι δάσκαλοι από τις εποπτικές αρχές. Φανερώνουν ακόμα ότι και η πολιτική ιδεολογία των δασκάλων επηρέαζε και τη

¹⁴ Μιχάλης Κασσωτάκης, «Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης στο του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του», στο: *Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων-Καθηγητών*, 1992, σ. 51-57

¹⁵ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *ο.π.*, σ. 45.

¹⁶ Στο ίδιο, σ.49.

μεταχείριση που θα υφίσταντο. Από την άλλη πλευρά, στη Μέση εκπαίδευση δεν παρατηρούνται ανάλογες εμπλοκές και συγκρούσεις. Σε αυτή τη βαθμίδα δεν ενεπλάκη η τοπική αυτοδιοίκηση, δεν υπήρχαν τοπικοί θεσμοί, ενώ το κράτος ανέλαβε από την αρχή τις οικονομικές υποχρεώσεις για την οργάνωση της. Τέλος, η Μέση Εκπαίδευση αποτελούσε μικρό δίκτυο.

Σημαντικές πρωτοβουλίες, αναφορικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της εποπτείας του εκπαιδευτικού προσωπικού, πάρθηκαν στα τέλη του 19ου αιώνα αλλά και στις αρχές του 20ου. Πιο συγκεκριμένα, με τον Νόμο ΒΤΜΘ΄ “Περί δημοτικής εκπαίδευσως” θεσμοθετήθηκαν ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή, καθώς και το Εποπτικό Συμβούλιο που αποτελούσε συλλογικό όργανο και λειτουργούσε σε κάθε νομό. Στη θέση του Επιθεωρητή διορίζονταν πρόσωπα με υψηλά ακαδημαϊκά και εκπαιδευτικά προσόντα. Αρμοδιότητά του ήταν η τακτική επιθεώρηση των σχολείων, η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, η άσκηση πειθαρχικού ελέγχου, καθώς και η μέριμνα για τις σχολικές υποδομές και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Το Εποπτικό Συμβούλιο ήταν υπεύθυνο για τις υπηρεσιακές μεταβολές των δασκάλων, ύστερα από εισήγηση του Επιθεωρητή, καθώς και για την επιβολή ποινών στους μαθητές. Οι αποφάσεις του ήταν ανέκκλητες. Δεν υπήρχε Ανώτερο Εποπτικό Συμβούλιο. Οι συναρμοδιότητες των τοπικών εποπτικών συμβουλίων και των επιθεωρητών οδηγούσαν συχνά σε συγκρούσεις των μελών των Συμβουλίων με τους Επιθεωρητές σε θέματα διορισμών, απολύσεων ή πειθαρχικών.

Σημαντική τομή αποτέλεσε ο νόμος ΓΩΚΗ΄ το 1911, όπου με την καθιέρωση της μονιμότητας των επιθεωρητών παύει η άσκηση της διοίκησης και της εποπτείας των Δημοτικών σχολείων από τα τοπικά συλλογικά όργανα και στο εξής θα ασκείται από τους επιθεωρητές, ως εντολοδόχους του υπουργείου Παιδείας. Οι υπερεξουσίες του επιθεωρητή ενισχύθηκαν τόσο από τη δυσλειτουργία και τη μικροπολιτική των τοπικών συλλογικών οργάνων όσο και από την οικονομική δυσπραγία της τοπικής αυτοδιοίκησης. Παράλληλα, τα αιτήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη θεσμική ασφάλεια συνέβαλαν στο σχηματισμό ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και εποπτείας.¹⁷

Μία από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές απόπειρες της περιόδου μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους ήταν τα νομοσχέδια του Δημήτρη Γληνού το 1914, τα οποία

¹⁷ Κωνσταντίνα Κηροποιού-Κουτρομανίδου, *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2011, σ. 69.

στόχευαν στην αντιμετώπιση χρόνιων προβλημάτων της εκπαίδευσης. Παρά τις αντιδράσεις της συντηρητικής παράταξης και τη μη εφαρμογή τους στην αρχική τους μορφή, με τροποποιήσεις ενσωματώθηκαν στον νόμο 240/1914. Ο νόμος αυτός προέβλεπε τη συγκρότηση ενιαίου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου με δώδεκα μέλη για τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση, αντικαθιστώντας τα προηγούμενα εποπτικά συμβούλια και ενισχύοντας τον έλεγχο του έργου των επιθεωρητών. Παράλληλα, θεσμοθετήθηκε η διαίρεση της χώρας σε εκπαιδευτικές περιφέρειες υπό την ευθύνη επιθεωρητών, ορίστηκαν αρμοδιότητες συντονισμού μέσω του Γενικού Επιθεωρητή και κατοχυρώθηκε η μονιμότητα των δασκάλων, ενισχύοντας ένα σύστημα ενδιάμεσης διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης.¹⁸

Το 1917, θεσπίστηκαν οι ανώτεροι επόπτες, με αρμοδιότητα την αντιμετώπιση των προβλημάτων εφαρμογής της μεταρρύθμισης και τη συστηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.¹⁹ Τα καθήκοντα των ανωτέρων εποπτών ανατέθηκαν στους μετέπειτα καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης του Αλ. Δελμούζου και του Μ. Τριανταφυλλίδη, με επιδιωκόμενο σκοπό την “προπαγάνδα της δημοτικής γλώσσας”.²⁰ Οι θέσεις των ανωτέρων εποπτών καταργήθηκαν το 1925 για οικονομικούς λόγους. Την σύντομη περίοδο της δικτατορίας του Πάγκαλου περάστηκαν αντι εκπαιδευτικά μέτρα με τη διοίκηση της εκπαίδευσης να περνάει σε συντηρητικά στοιχεία και το συνδικαλιστικό κίνημα να τίθεται υπό διωγμόν.²¹ Τη χρονική αυτή περίοδο ιδρύθηκαν η Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος (στο εξής: Δ.Ο.Ε) το 1922²² και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (στο εξής: Ο.Λ.Μ.Ε) το 1924.²³

Τομή στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αποτέλεσε η μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Ελευθερίου Βενιζέλου. Η μεταρρύθμιση του 1929 έθεσε τα θεμέλια του αστικού σχολείου, προσαρμόζοντάς το στις κοινωνικές ανάγκες και αναθέτοντάς του τη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτισμού. Με τον νόμο 4653/1930 συστάθηκε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, με ευρεία κοινωνική εκπροσώπηση, το οποίο διαρθρωνόταν σε διοικητικό και γνωμοδοτικό σκέλος και σε τμήματα Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Η διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης ασκούσαν από τον Υπουργό Παιδείας σε συνεργασία με το

¹⁸ Ανδρέου Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος, *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη, 1994, σ.265.

¹⁹ Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, τ.Β, σ.46.

²⁰ Χρήστος Λέφας, *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β, 1942, σ. 308

²¹ Στέφανος Μ. Φίλος, *Το χρονικό ενός θεσμού: Η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία 1832-1982*, Αθήνα, Βιβλία για όλους, 1984, σ. 70-71.

²² Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε και της Δ.Ο.Ε, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*, Πατάκη, Αθήνα, 1996, σ. 26.

²³ Στο ίδιο, σ.34.

Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, τα περιφερειακά όργανα, τους επιθεωρητές και τα συλλογικά όργανα των σχολείων.²⁴ Η θεσμοθέτηση αυτή αποτύπωσε την προσπάθεια των φιλελεύθερων δυνάμεων να οικοδομήσουν ευρύτερη πολιτική και κοινωνική συναίνεση γύρω από την εκπαίδευση.²⁵

Η κατάσταση διαφοροποιήθηκε ξανά με την άνοδο της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά. Ο πολιτικός και ιδεολογικός προσανατολισμός του καθεστώτος ήταν σαφέστατα αυταρχικός, αντιφιλελευθερός, αντιδημοκρατικός και απέβλεπε στον πλήρη έλεγχο του κράτους. Το ίδιο ίσχυε και για την Εκπαίδευση. Με τον Α.Ν 767/1937. θεσμοθετήθηκαν επάλληλα πολυπρόσωπα Συμβούλια που εξυπηρετούσαν τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Στα κατώτερα και ανώτερα εποπτικά συμβούλια συμμετείχε και στρατιωτικός. Οι θέσεις των Γενικών Επιθεωρητών για τη Δημοτική Εκπαίδευση στελεχώθηκαν από εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση. Καθήκον τους ήταν η «ανώτερα παιδαγωγική και καθόλου επιστημονική εποπτεία του έργου του προσωπικού των δημοτικών σχολείων και Νηπιαγωγείων και η καθοδήγηση αυτού και η άμεσως εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης».

Την περίοδο της Κατοχής, πολλά Δημοτικά σχολεία έκλεισαν και άλλα υπολειπούνταν. Στην ουσία δεν υπήρχε εποπτεία και διοίκηση των σχολείων. Μετά το τέλος του ΒΠΠ και τον Εμφυλιο Πόλεμο παρατηρείται νομοθετική αδράνεια στα εκπαιδευτικά πράγματα. Οι διώξεις των εκπαιδευτικών εντάθηκαν στο όνομα του «κομμουνιστικού κινδύνου». Εξάιρεση αποτέλεσε η ανασυγκρότηση των οργάνων διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Το 1948 ιδρύθηκε το «Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης» (Κ.Δ.Γ.Σ.Ε) με αρμοδιότητες πειθαρχικές, διοικητικές, γνωμοδοτικές και νομοπαρασκευαστικές.²⁶ Το 1959 με τον νόμο 3971 θεσμοθετήθηκε το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), με τη συμμετοχή και των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι μετά το τέλος της Κατοχής και του Εμφυλίου πολέμου, η «Καχεκτική Δημοκρατία»²⁷ που εδραιώθηκε και ο αντικομμουνιστικός της προσανατολισμός επέβαλε έναν ασφυκτικό έλεγχο σε όλες τις πτυχές της δημόσιας ζωής.

Με την άνοδο της Ένωσης Κέντρου και τον φιλελεύθερο προσανατολισμό της τουλάχιστον συγκριτικά με τους προκατόχους της προωθείται μια ακόμα σημαντική

²⁴ Στέφανος Μ. Φίλος, *ο.π.*, σ. 76.

²⁵ Ανδρέου Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος, *ο.π.*, σ.227.

²⁶ Στο ίδιο, σ.236

²⁷ Ο όρος «Καχεκτική Δημοκρατία ανήκει στον πολιτικό επιστήμονα Ηλία Νικολακόπουλο βλ: Ηλίας Νικολακόπουλος, *Η καχεκτική δημοκρατία: Κόμματα και εκλογές 1946-1967*, Πατάκης, Αθήνα, 2013.

εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο Γ. Παπανδρέου ανέλαβε ο ίδιος υπουργός Παιδείας με συνεργάτες τον Λουκή Ακρίτα ως υφυπουργό παιδείας και τον Ευάγγελο Παπανούτσο, ως Γενικό Γραμματέα. Το 1964 ψηφίστηκε ο νόμος 4379. Σύμφωνα με την έκθεση, η ανόρθωση της Εθνικής Παιδείας θεωρούνταν προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την “προκοπή” του Έθνους: «η Εθνική μας Παιδεία οφείλει να έχει ουμανιστικό χαρακτήρα... Ο ανθρωπισμός όμως του οποίου η ιδέα θα εμπνέει την Εθνική μας Εκπαίδευση εις όλας τας βαθμίδας, πρέπει να είναι εκείνος ο οποίος δεν προσηλώνεται εις την παθητική λατρίαν νεκρών τύπων του παρελθόντος, ούτε αντιτίθεται προς τας θετικές επιστήμας και την Τεχνικήν αλλά... εγκολπώνεται τα μεγάλα πνευματικά ρεύματα της εποχής μας και στόχον έχει την βελτίωση και τον ευγενισμόν της ατομικής και της συλλογικής ζωής του ανθρώπου».²⁸

Με τον ίδιο νόμο, ανομορφώθηκε το σύστημα της Ανώτερης Εποπτείας και διοίκησης της εκπαίδευσης και λήφθηκαν μέτρα για την επιλογή του Εποπτικού προσωπικού των σχολείων, όπως και για την καλύτερη εκπαίδευση των λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αυξήθηκε από δύο σε τρία έτη και αναμορφώθηκε και εμπλουτίστηκε το πρόγραμμα της. Το 1964 ιδρύθηκε στην Αθήνα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με σκοπό την ανάληψη του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου, το οποίο διαχωρίστηκε από τη διοικητική αρμοδιότητα των κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων. Αποστολή του Ινστιτούτου ήταν η επιστημονική έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων, η επιμόρφωση του εποπτικού και διδακτικού προσωπικού και η εποπτεία της λειτουργίας των σχολείων όλων των τύπων.²⁹ Όπως σχολιάζουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, Η ίδρυση του αποτελούσε και αντέρεισμα στις πανεπιστημιακές σχολές, ορισμένων ενώσεων και της Ακαδημίας Αθηνών, που συγκροτούσαν την παραδοσιακή συντηρητική διάνοηση.³⁰

Με την άνοδο της στρατιωτικής δικτατορίας τον Απρίλιο του 1967, ο φιλελεύθερος και αποκεντρωμένος προσανατολισμός στην Παιδεία ανακόπηκε βίαια. Το Στρατιωτικό Καθεστώς προσπάθησε να ελέγξει τα πάντα από το περιεχόμενο των βιβλίων μέχρι τις σχολικές γιορτές, προωθώντας παράλληλα τον συγκεντρωτισμό στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο μετατράπηκε σε ιδεολογικό βραχίονα της δικτατορίας για τον έλεγχο της κοινωνίας και την παραμονή της στην εξουσία.³¹ Πιο συγκεκριμένα, με τον Α.Ν 59/1967 καταργήθηκε το

²⁸ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1986, 324.

²⁹ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *ο.π.*, σ.163-164.

³⁰ Ανδρέου Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος, *ο.π.*, σ.241.

³¹ Παντελής, Κυπριανός, *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, 2η έκδοση, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009, σ. 303-305.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ τον ίδιο χρόνο με τον Α.Ν129/1967 καταργήθηκε το υφιστάμενο σχήμα οργάνωσης και διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Στην κορυφή της διοίκησης συστάθηκε το «Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο», το «Ανώτατο διοικητικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως», το «Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδύσεως» και το «Ανώτατο Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως». Επίσης, κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, διώχθηκε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Οι διώξεις στηρίχθηκαν στην έλλειψη «νομιμοφροσύνης», όπως γινόταν αντιληπτή. Πιο συγκεκριμένα: «Μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος (...) όστις εμφορείται ύπο κομμουνιστικών ή αντεθνικών ιδεών». ³²

Μετά την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας, το αίτημα για τον εκδημοκρατισμό διατυπώθηκε μαζικά και αφορούσε πολλαπλές πτυχές της δημόσιας ζωής. Το ίδιο ίσχυε και για την εκπαίδευση. Το 1975 ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης» (Κ.Ε.Μ.Ε) με αρμοδιότητες αντίστοιχες του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», το οποίο είχε καταργηθεί το 1967.³³ Ο νόμος 309/1976 «περί οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαιδύσεως» θεσμοθέτησε καινοτομίες που αποτέλεσαν βασικά σημεία της μεταρρύθμισης του 1964. Από αυτό αντανακλάται και η μετατόπιση της συντηρητικής παράταξης προς πιο φιλελεύθερους προσανατολισμούς. Η σημαντικότερη τομή αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, νομοθετικά τουλάχιστον, ήρθε λίγο αργότερα με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία.

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προσπάθησε να απομακρυνθεί από το αυταρχικό επιτηρητικό μοντέλο. Πιο συγκεκριμένα, με τον νόμο 1304 του 1982 καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και εισήγαγε δύο νέους θεσμούς, του σχολικού συμβούλου, με καθήκοντα την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και του προϊσταμένου εκπαίδευσης, με καθήκοντα τη διοικητική και τη πειθαρχική ευθύνη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η αντικατάσταση του όρου “επιθεωρητής” με τον όρο “σχολικός σύμβουλος”, ήταν ένα από τα αιτήματα του ΔΟΕ, του συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων διότι: “ο όρος επιθεωρητής είναι αναχρονιστικός και δεν ανταποκρίνεται εις το έργον το οποίον δέον να επιτελεί μια ούτως εις μιαν εκσυγχρονισμένη παιδείαν”. Ενώ παρακάτω στο ίδιο σημείωμα προς την κοινοβουλευτική επιτροπή παιδείας διευκρινίζει, την ανάγκη να μετατοπιστεί το βάρος της αποστολής των συμβούλων σε ρόλο

³² Ανδρέου Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος, ο.π, 242-243.

³³ Στο ίδιο, σ.244

καθοδηγητικό και δευτερευόντως εποπτικό και διοικητικό.³⁴

Από την παραπάνω σύντομη ιστορική επισκόπηση αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις θεσμικές πρωτοβουλίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, γίνεται κατανοητό ότι είναι αδύνατον να εξετάσουμε τον συγκεκριμένο θεσμό έξω από το κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο της εκάστοτε περιόδου που ψηφίζονταν οι νόμοι. Όπως είδαμε παραπάνω οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με τις πολιτικές και ιδεολογικές σκοπιμότητες της εκάστοτε κυβέρνησης. Πολλώ δε μάλλον, σε περιόδους που μεσουρανούσαν αυταρχικά ή δικτατορικά καθεστάτα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γινόταν με βάση πολιτικό ιδεολογικά κριτήρια και όχι με βάση την επιστημονική τους ή παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Σε αυτό το σημείο, διαφωτιστικές είναι οι εκθέσεις των επιθεωρητών. Ο επιθεωρητής έκανε την πρόταση για προαγωγή ή όχι των εκπαιδευτικών που επιθεωρούσε με τους χαρακτηρισμούς: “κατ’άπολυτον εκλογήν”, “Κατ’εκλογήν”, “κατ’αρχαιότητα”, και “μη προαγωγήν”.³⁵ Ο τρόπος σύνταξης των εκθέσεων μέχρι το 1981 υπέστη διαφοροποιήσεις, οι τομείς όμως αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρέμεναν οι ίδιοι. Ο εκπαιδευτικός αξιολογούνταν στους παρακάτω έξι: 1)Επιστημονικώς 2) Διδακτικώς 3)Διοικητικώς 4) Ως προς την ευσυνείδητον εκτέλεσιν των καθηκόντων του 5) Ως προς την συμπεριφοράν του εντός και εκτός σχολείου 6) Ως προς την εσωσχολική και εξωσχολική του δράσιν.

Σε περιόδους που το πολιτικό καθεστώς ήταν ανελεύθερο, όπως την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά ή της επταετούς στρατιωτικής δικτατορίας, αλλά και την μετεμφυλιακή περίοδο της «καχεκτικής δημοκρατίας», η αξιολόγηση ως μηχανισμός ελέγχου της σχολικής και εξωσχολικής ζωής των εκπαιδευτικών λειτούργησε ασφυκτικά προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών και, μέσω αυτών, των μαθητών και της κοινωνίας.³⁶ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε σταματούσε στη διδακτική πράξη, αλλά επεκτεινόταν και εκτός υπηρεσίας και αναφερόταν στην ιδιωτική τους ζωή και στη συνολική τους συμπεριφορά.

³⁴ *Διδασκαλικόν Βήμα*, αρ. Φύλλου 787, περίοδος Γ', 10 Φεβρουαρίου 1976, σ.2.

³⁵ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *ο Θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*, Κριτική, Αθήνα, 2009, σ.53.

³⁶ Κωνσταντίνια Κυροποιού-Κουτρομανίδου, *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ. 8.

Ελέγχονταν οι πολιτικές τους πεποιθήσεις, οι κοινωνικές τους συναναστροφές με εκπαιδευτικούς, η οικογενειακή τους κατάσταση, ακόμα και οι σχέσεις του με τη σύζυγο.³⁷

Όπως αναφέρει ο Αρχιμανδρίτης που είχε επιτελέσει επιτηρητής: «ο επιθεωρητής δια της παρακολουθήσεως οιασδήποτε διδασκαλίας του διδασκάλου, δια της επιθεωρήσεως των αποτελεσμάτων του, δια της συζητήσεως μετ' αυτού αντιλαμβάνεται ευχερώς αν ο ιδεολογικός προσανατολισμός του επιθεωρούμενου είναι πράγματι εθνικός ή και όχι και αναλόγως χαρακτηρίζει τούτον». Ενώ παρακάτω συνεχίζει: «Ως ελεύθερος πολίτης ο διδάσκαλος συντάσσεται και αυτός με έναν κόμμα πολιτικόν, κινούμενων όμως αυτηρώς εντός των εθνικών πλαισίων και δη με κόμμα το οποίον πλησιάζει περισσότερο προς τας γενικάς Εθνικάς επιδιώξεις...».³⁸ Προκειμένου να συγκεντρώσουν τα παραπάνω στοιχεία, συχνά με εξαιρετικές λεπτομέρειες, οι επιθεωρητές συνεργάζονταν και με τις αρχές ασφαλείας. Όπως αναφέρει ο Μπουζάκης μόνο κατά την περίοδο 1953-1956, έγιναν 1300 απολύσεις εκπαιδευτικών για πολιτικούς λόγους.³⁹

³⁷ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *Ο θεσμος του Επιθεωρητή...*, ο.π., σ. 128.

³⁸ Ιωάννης Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει και τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την Επιθεώρηση*, Τούλας- Μαυράκος, Πάτρα, 1957, σ.84-85.

³⁹ Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-1999*, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ.95.

2. Μεταξύ αξιολόγησης, επιτήρησης και τιμωρίας: Προβληματισμοί γύρω από την έννοια και τον θεσμό της αξιολόγησης.

«Η εξήγηση δεν είναι αναγκαία για τη θεραπεία της ανικανότητας για κατανόηση. Αντίθετα αυτή η ανικανότητα είναι η θεμελιώδης επινόηση της εξηγητικής σύλληψης του κόσμου. Εκείνος που εξηγεί χρειάζεται τον ανίκανο, ως τέτοιο...Προτού αποτελέσει τη βασική πρακτική του παιδαγωγού, η εξήγηση αποτελεί το μύθο της παιδαγωγικής, η παραβολή ενός κόσμου χωρισμένου σε μορφωμένους και αστοιχείωτους, ώριμους και ανώριμους, ικανούς και ανίκανους, έξυπνους και χαζούς. Η θέση του δασκάλου που εξηγεί συνιστά μια διπλή εναρκτήρια κίνηση: Από τη μία δηλώνει το απόλυτο ξεκίνημα: τώρα μόνο θα αρχίσει το έργο της εκμάθησης. Από την άλλη, ρίχνει το πέπλο της άγνοιας σε όλα όσα είναι προς μελέτη, το οποίο μόνο αυτός αναλαμβάνει να σηκώσει»⁴⁰

«Τα παιδαγωγικά εργαλεία τα οποία διαθέτει το Εκπαιδευτικό Σύστημα στους δρώντες (για παράδειγμα εγχειρίδια, σχολιασμοί υπομνήματα, βιβλία δασκάλου, προγράμματα, παιδαγωγικές οδηγίες κ.ο.κ) δεν πρέπει να τα βλέπουμε μόνο ως βοηθήματα εγχάραξης αλλά και ως εργαλεία ελέγχου που τείνουν να εγγυώνται την ορθοδοξία της Σχολικής Εργασίας ενάντια στις ατομικές αιρέσεις»⁴¹

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, επιχειρήσαμε να αναδείξουμε, μέσω της συνοπτικής ιστορικής επισκόπησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εστιάζοντας στο θεσμό του επιθεωρητή, πως είναι ανέφικτο να σχηματίσουμε σφαιρική εικόνα, εξετάζοντας το θεσμό έξω από το ιστορικό και κοινωνικό του πλαίσιο. Όπως έγινε ορατό, η αλλαγή κυβερνήσεων αλλά και η άνοδος αυταρχικών καθεστώτων αποτελούσε ανάχωμα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ δεν άφηνε ανεπηρέαστο και το θεσμό των επιτηρητών. Σε αυτό το κεφάλαιο, κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουμε στην ίδια την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Ο λόγος που κρίνεται απαραίτητο είναι ότι η ίδια η έννοια εμφανίζεται

⁴⁰ Ζακ Ρανσιέρ, *Ο αδαής δάσκαλος: Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*, εκδ. Νήσος, μτφρ. Δάφνη Μπουνάνου, Αθήνα, 2008, σ.13.

⁴¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Η αναπαραγωγή: Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, μτφρ. Γιώργος Καραμπελάς, Αλεξάνδρεια, 2014, σ.91.

διαρκώς στο δημόσια διάλογο για την παιδεία, προκαλώντας σφοδρές αντιπαραθέσεις, μεταξύ διαφορετικών φορέων.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίζονται πολλοί ορισμοί για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, που για λόγους οικονομίας χώρου δεν είναι εφικτό να αναφερθούμε σε αυτούς εξαντλητικά. Όπως σημειώνει, η Κ. Κηροποίου-Κουτρομανίδου, στην προσπάθεια του ορισμού της έννοιας εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαπιστώνεται ότι η συνήθης προσέγγιση, είναι η συσχέτιση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους σκοπούς που τέθηκαν. Για παράδειγμα, οι Worthen και Sanders όρισαν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στην κρίση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος, ενός σκοπού ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών. Πολύ αργότερα ο Nevo D., υποστήριξε ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια πράξη συστηματικής συλλογής πληροφοριών που σχετίζονται με τη φύση και την ποιότητα των παραγόντων της εκπαίδευσης, με στόχο την ανατροφοδότηση της.⁴²

Από την ελληνική βιβλιογραφία, με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», ο Κασσωτάκης εννοεί τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξη τους έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Ο Απ. Ανδρέου σημειώνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι μια διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα, ως την οργάνωση του σχολείου τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπεια τους. Ο Δημητρόπουλος ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες συστήματα, άτομα, πλαίσια, ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια μέσα και σκοπούς.⁴³

Το πρόβλημα που εντοπίζεται αναφορικά με τους ορισμούς, ωστόσο, είναι ότι σε πολλές

⁴² David, Nevo. «Compare internal and external evaluation: A case for school based evaluation», *Studies in educational Evaluation*, τ.20 (1994), σ. 87-98, Blaine Worthen, James R. Sanders, *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, Longman Pub Group, 1987, παρατίθενται στο: Κωνσταντίνια Κηροποίου-Κουτρομανίδου, ο.π, σ. 40-41.

⁴³ Στο ίδιο, σ. 41-42.

περιπτώσεις η αξιολόγηση προσεγγίζεται ουσιοκρατικά και ως ουδέτερη και αυτονόητη διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στις πλείστες των περιπτώσεων, είτε αποσιωπάται σκοπίμως, είτε παραγνωρίζεται ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αξιοκρατικό αλλά και η αξιολόγηση ως διαδικασία φέρει εντός της ιδεολογίες, σχέσεις εξουσίας και μηχανισμούς υποκειμενοποίησης. Ο γνωστός κοινωνιολόγος Πιερ Μπουρντιέ, έχει αμφισβητήσει πειστικά τη κυρίαρχη αντίληψη ότι το σχολείο λειτουργεί αξιοκρατικά και προσφέρει ίσες ευκαιρίες. Αντιθέτως, το εκπαιδευτικό σύστημα νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες, παρουσιάζοντας ως «φυσικές» ή «ατομικές ικανότητες» διαφορές, που στην πραγματικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, ευνοώντας τους μαθητές που διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο σύμφωνο με τη σχολική κουλτούρα, μετατρέποντας τα προνόμια τους σε σχολική επιτυχία. Έτσι ένα αυθαίρετο πολιτισμικό σύστημα επιβάλλεται ως καθολικά εγκυρο.⁴⁴

Ακόμη περισσότερο, στη σχετική συζήτηση αποσιωπούνται οι δύσκολες ερωτήσεις αναφορικά με τους σκοπούς τους στόχους και τους προσανατολισμούς, της ίδιας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι θεωρητικές συμβολές διανοουμένων, φιλοσόφων και παιδαγωγών Jacques Rancière, Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple και Stephen Ball, που προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές πειθαρχίες, αποτελούν ένα ιδιαίτερα γόνιμο έδαφος, ώστε να αναστοχαστούμε τις λειτουργίες και τις συνέπειες της αξιολόγησης όχι μόνο ως μιας απλής τεχνικής μεθοδολογίας, αλλά ως πολιτικού και παιδαγωγικού διακυβεύματος, αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τους προσανατολισμούς της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Ο Ζακ Ρανσιέρ, στο έργο του “ο αδαής δάσκαλος”, βασιζόμενος στο παράδειγμα ενός παιδαγωγού, του Ζοσέφ Ζακοτό, επιχειρεί να προβληματοποιήσει την έννοια της εξήγησης και τη θέση του δασκάλου στο παιδαγωγικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η ίδια η διαδικασία της εξήγησης από τον «παντογνώστη» δάσκαλο, κατασκευάζει την ίδια την ανισότητα. Η πραγματική χειραφετητική μάθηση, σύμφωνα με τον Ρανσιέρ προϋποθέτει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι το ίδιο έξυπνοι και μπορούν να μάθουν μέσω της έρευνας. Ο ρόλος του δασκάλου, επομένως στην ρανσιερική παιδαγωγική δεν είναι να εξηγεί και να μεταδίδει τη γνώση ως ο καθολικός φορέας της. Αντιθέτως, επιτελεί το ρόλο του ερευνητή και συνοδοιπόρου των μαθητών. Ο “αδαής δάσκαλος” δεν είναι πραγματικά αδαής· είναι ένας δάσκαλος που δεν

⁴⁴Βλ. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, ό.π.

επιβάλλει την ανωτερότητα του, ως γνώστη.

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική προσέγγιση του Ρανσιέρ αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, μας επιτρέπει να δούμε από διαφορετικό πρίσμα την ίδια την έννοια της αξιολόγησης. Η έννοια της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος κατέχει το σύνολο της γνώσης, της ύλης και των μεθοδολογιών. Πρέπει να αποδεικνύει ότι «μετέδωσε», σωστά τη γνώση και από αυτό κρίνεται ως «καλός» ή «κακός» δάσκαλος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κρίνονται από «ειδικούς» και πρέπει να αποδείξουν ότι «ξέρουν»: η αξιολόγηση συνδέει το δάσκαλο με δείκτες απόδοσης, δεξιότητες και μετρήσιμα αποτελέσματα οδηγώντας την εκπαίδευση σε τεχνοκρατικά μοντέλα, αφαιρώντας παράλληλα από τον εκπαιδευτικό την αυτονομία και αποκόπτοντας τη μάθηση από μια διαδικασία συλλογικής διερεύνησης.

Στο ίδιο μήκος κύματος, κινείται και η κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος του Paulo Freire στο έργο του “Η αγωγή του καταπιεζόμενου”.⁴⁵ Στο συγκεκριμένο έργο, ο Freire ασκεί κριτική στην παραδοσιακή διαδικασία της εκμάθησης, όπου η γνώση κατατίθεται στους μαθητές από τους δασκάλους αποκλείοντας τον διάλογο και τη κριτική σκέψη. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση ενισχύει την παθητικότητα και την τυποποίηση. Ο μαθητής καλείται να αναπαράγει τυποποιημένα νοήματα και αξιολογείται γι’ αυτό, ενώ ο δάσκαλος πρέπει να συμμορφώνεται σε εξωτερικά επιβαλλόμενες διδακτικές πρακτικές. Ο Freire, βλέπει την εκπαίδευση ως μια διαδικασία ελευθερίας και όχι προσαρμογής. Οι αξιολογήσεις που επιβάλλονται από τους θεσμούς λειτουργούν με λογικές λογοδοσίας και όχι απελευθέρωσης. Με άλλα λόγια, υπονομεύουν τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να λειτουργήσει ως ένα πράττων υποκείμενο μετασχηματισμού.

Ο Henry Giroux, ένας από τους βασικούς εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής, ο οποίος είχε προσωπικές επαφές και είχε εμπνευστεί από το έργο του Paulo Freire, αναδεικνύει στο έργο του⁴⁶ τον πολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Για τον Giroux, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας “τεχνικός” της γνώσης, αλλά ένας δημόσιος διανοούμενος, παραγωγός κριτικού λόγου και φορέας κοινωνικού μετασχηματισμού. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση περιορίζει τη διδακτική πράξη σε προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά επιβάλλονται από τους θεσμούς, όπως για παράδειγμα από το υπουργείο παιδείας, αποδυναμώνοντας τον πολιτικό

⁴⁵ Πάουλο Φρέιρε, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός, Ράππα, Αθήνα, 1977.

⁴⁶ Henry Giroux, *Για την κριτική παιδαγωγική*, Gutenberg, μτφρ. Βραχωρίτου Ιωάννα, Αθήνα, 2024.

χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται διεκπεραιωτικός, ως εκτελεστής προδιαγεγραμμένων πολιτικών.

Σε αυτό το σημείο θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφέραμε ότι το έργο του Μισέλ Φουκώ, “Επιτήρηση και Τιμωρία”⁴⁷, έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς, και έχει εμπνεύσει πολλούς συγγραφείς από διαφορετικά επιστημονικά πεδία για τους μηχανισμούς εξουσίας που διατρέχουν τους θεσμούς. Το πρότυπο του πανοπτικού που χρησιμοποιεί ο Φουκώ, ως μεταφορά για να περιγράψει έναν τύπο εξουσίας που αναδύεται την περίοδο της νεωτερικότητας καθιστώντας τα υποκείμενα μονίμως ορατά, αξιολογούμενα και συνεχώς επιτηρούμενα με τελικό σκοπό τη δημιουργία πειθήνιων υποκειμένων που εσωτερικεύουν τον έλεγχο και αυτοπειθαρχούνται αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για να εξετάσουμε το θεσμό της αξιολόγησης από διαφορετική οπτική γωνία.

Ο Stephen Ball, επηρεασμένος έντονα από το έργο του Foucault, έχει αναλύσει εις βάθος τις σύγχρονες πολιτικές λογοδοσίας και αξιολόγησης. Στο έργο του Ball⁴⁸, χρησιμοποιεί την έννοια της “επιτελεστικότητας” (performativity) ένα καθεστώς στο οποίο ο εκπαιδευτικός “οφείλει” να αποδεικνύει την αξία του μέσα από δείκτες, στόχους και μετρήσιμες επιδόσεις. Η αξιολόγηση, επομένως, δεν είναι μια διαδικασία ελέγχου, αλλά διαδικασία παραγωγής συγκεκριμένων μορφών εκπαιδευτικής υποκειμενικότητας. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο καλείται να αυτοπειθαρχείται παρέχοντας εχέγγυα της “αποτελεσματικότητας” του. Έτσι, στην πραγματικότητα η αξιολόγηση γίνεται μια τεχνολογία κυβερνησιμότητας και μια μορφή διαχείρισης του πληθυσμού μέσω της αυτορρύθμισης και της κανονικοποίησης. Αυτές οι πρακτικές, εν τέλει, συρρικνώνουν την εκπαιδευτική αυτονομία οδηγώντας σε πίεση και ανασφάλεια τους φορείς της εκπαίδευσης.

Στα καθ’ ημάς, ο Γιώργος Μαυρογιώργος εστιάζοντας στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών το 2002, επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ, ανέφερε πως οι μορφές επιτήρησης στο εκπαιδευτικό σύστημα εκδηλώνονται με δύο τρόπους. Πρώτον, υπάρχει η θεσμοθετημένη και παραδοσιακή μορφή επιτήρησης, η οποία ασκείται από ανώτερους ιεραρχικά φορείς, όπως οι επιτηρητές και οι σχολικοί σύμβουλοι. Τα στελέχη αυτά προέρχονται «από τα πάνω» και έχουν ως στόχο, την εποπτεία, τη μορφή των αποφάσεων και τον έλεγχο της συμμόρφωσης των σχολικών μονάδων με τις κεντρικές κατευθύνσεις. Ωστόσο, υπάρχει και μια

⁴⁷ βλ. Μισέλ Φουκώ, *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*, Πλέθρον, Αθήνα, 2011.

⁴⁸ Stephen J. Ball, *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 2021.

δεύτερη πιο διάχυτη τεχνική μορφή επιτήρησης, η οποία δεν έρχεται απ' έξω και από τα πάνω, αλλά αντιθέτως διαπερνά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση, η επιτήρηση και η αξιολόγηση δεν είναι εξωτερική, αλλά ενσωματώνεται σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί ένα πλέγμα σχέσεων που δεν διαμορφώνεται μόνο κάθετα, από τα πάνω προς τα κάτω, αλλά εκδηλώνεται, επίσης, και από τα κάτω προς τα πάνω και οριζόντια.

Έτσι δημιουργείται ένα συνεκτικό σύστημα, στο οποίο συνυπάρχουν επιτηρητές και ταυτόχρονα επιτηρουμένοι. Οι μαθητές επιτηρούνται από τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές, οι διευθυντές από τους σχολικούς συμβούλους και ούτω καθ' εξής. Παράλληλα, τα βιβλία του δασκάλου, οι εγκύκλιοι, οι οδηγίες και τα βιβλία ύλης, ενισχύουν και διευρύνουν τον μηχανισμό επιτήρησης. Επιπροσθέτως, σε κάθε αξιολογικό σύστημα η επιτήρηση συνοδεύεται από έναν ποινικό μηχανισμό σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης προς τον κανόνα, εκτροπής ή απόκλισης, καθώς η μη συμμόρφωση θεωρείται κολάσιμη και η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά τιμωρητικό χαρακτήρα. Η βαθμολογική κατάταξη των εκπαιδευτικών επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες: καταγράφει αποκλίσεις, ιεραρχεί προσόντα, αρμοδιότητες και ικανότητες, ενώ ταυτόχρονα ανταμείβει ή τιμωρεί. Η ποινική της διάσταση έγκειται στην «επαναφορά στην τάξη», με την προαγωγή να λειτουργεί ως ανταμοιβή και τη στασιμότητα ή, ακόμη, και την καθαίρεση, ως μορφές πειθαρχικής τιμωρίας. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση, ως κανονιστική διαδικασία, δεν περιορίζεται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως, ανάγει τις διδακτικές συμπεριφορές, αντιλήψεις και πρακτικές σε ένα σύνολο κριτηρίων που ορίζουν τον κανονικό και αναμενόμενο τρόπο άσκησης του επαγγέλματος. Τα κριτήρια αυτά αποτελούν το θεμέλιο για τη χάραξη του κανόνα, η τήρηση του οποίου επιτηρείται συστηματικά μέσα από το πολύπλευρο δίκτυο επιτήρησης που διαπερνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τα παραπάνω, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι δεν είναι εφικτό η αξιολόγηση να ειπωθεί ως μία ουδέτερη τεχνική ή απλά ως ένα εργαλείο διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, αποτελεί πολιτικό διακύβευμα και γι' αυτό έχει αναδειχθεί σε ένα πεδίο έντονων πολιτικών αντιπαραθέσεων, ενώ παράλληλα είναι φορέας ιδεολογίας και εργαλείο συγκρότησης εκπαιδευτικών ταυτοτήτων. Επιπροσθέτως, όπως έγινε ορατό από το παραπάνω κεφάλαιο, ο θεσμός του επιθεωρητή δεν μπορεί να ειπωθεί έξω από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ήδη από τη συγκρότηση του παρατηρήθηκε μια ιεραρχική δομή στον έλεγχο και στην αξιολόγηση που φανερώνει την εξάρτηση της κάθε

βαθμίδας από την ανώτερη της. Σε συνάρτηση με την ανάμειξη ατόμων, έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο δεν ευθυγραμμίζοταν με την έννοια της αυτονομίας της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.⁴⁹

Με τον θεσμό του Επιθεωρητή που θεσπίστηκε το 1895 ήταν σημαντικό ότι αφαιρέθηκε η αρμοδιότητα από τους επάρχους και τους νομάρχες και δόθηκε σε άτομα που προέρχονταν από το χώρο της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, η πρώτη επίσημη προσπάθεια μεταρρύθμισης έδινε έμφαση στη θέσπιση ελεγκτικού μηχανισμού της εκπαίδευσης παρά την ανυπαρξία πρωτοβουλιών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τη συμμετοχή Μητροπολίτη μάλιστα στο προεδρείο του Εποπτικού Συμβουλίου, η Εκκλησία συνέχιζε να έχει τον έλεγχο της εκπαίδευσης.⁵⁰ Επιπροσθέτως, σε πολλές περιπτώσεις στις θέσεις των επιτηρητών διορίζονταν ακατάλληλα πρόσωπα. Για παράδειγμα με τον νόμο ΒΤΜΘ', ως επιθεωρητές διορίζονταν καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης, που ήταν μεν μορφωμένοι αλλά ήταν ανοίκειοι με την ψυχολογία των μικρών μαθητών, των δασκάλων και του έργου τους. Επίσης, ο νόμος απέδιδε μεγάλη ελευθερία κινήσεων στον Επιτηρητή με αποτέλεσμα, όπως σχολίαζε ο Χαρίσιος Παπαμάρκος, οι διατάξεις που ρύθμιζαν την επιθεώρηση των σχολείων οδηγούσαν στον θρυμματισμό της ενιαίας εικόνας της εκπαίδευσης και μετέτρεπαν τον δάσκαλο σε κόλακα των επιθεωρητών.⁵¹

Ο διαχωρισμός της διοίκησης και της εποπτείας της δημοτικής εκπαίδευσης από τη Μέση πραγματοποιήθηκε το 1922 και συνδέθηκε με την προσέλευση των επιθεωρητών δημοτικής εκπαίδευσης. Το παραπάνω αίτημα καθώς και άλλα ζητήματα συνδεδεμένα με τον θεσμό του Επιθεωρητή αποτελούσαν πτυχές του λεγόμενου «επιθεωρητισμού», που αποτελούσε αντικείμενο συχνών συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Άλλες πτυχές του θέματος ήταν οι σπουδές και η βαθμίδα των επιτηρητών, ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών καθώς και η αρμοδιότητα τους να συντάσσουν υπηρεσιακές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς.⁵²

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το είδος και την έκταση των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών το πρόβλημα αφορούσε την άσκηση του διπλού τους ρόλου της διοίκησης και της καθοδήγησης, όπου στον καθοδηγητικό ρόλο συνυπήρχαν η καθοδήγηση και η επιθεώρηση. Η

⁴⁹ Ε.Ζαμπέτα, *ο.π.*, σ.230.

⁵⁰ Αθανάσιος Καραφύλλης, *ο.π.*, 2002, σ. 63.

⁵¹ Κωνσταντινιά Κηροποιού-Κουτρομανίδου, *ο.π.*, σ.86.

⁵² Στο ίδιο, σελ. 87.

άσκηση όλων των ρόλων ενίσχυε μεν το κύρος τους καθιστούσε όμως αδύνατη την εκπλήρωση όλων των καθηκόντων τους. Το αίτημα για διαχωρισμό των δύο λειτουργιών διοικητικής και εποπτικής είχε θέσει και ο Ε. Παπανούτσος το 1948 μεταξύ των αιτημάτων του για αυτοδιοίκηση και αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο, συγκεκριμένα, είχε προτείνει την ανάθεση του διοικητικού έργου στο διοικητικό προϊστάμενο και του εποπτικού στο σύμβουλο του Δασκάλου.⁵³

Ο σημαντικότερος όμως σκόπελος για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και συνακόλουθα του θεσμού των επιθεωρητών, αποτελούσε οι συχνές αλλαγές του πολιτικού σκηνικού στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την προσπάθεια της εκάστοτε κυβέρνησης να ελέγξει τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης. Συνέπεια των παραπάνω ήταν οι ποινές, παύσεις και διώξεις των εκπαιδευτικών και του εποπτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, την περίοδο του Εθνικού Διχασμού, 1916-1917, σημειώθηκαν απολύσεις και μεταθέσεις δημοσίων υπαλλήλων που αφορούσε τους επιθεωρητές της δημόσιας εκπαίδευσης. Αργότερα και η κυβέρνηση του Βενιζέλου προχώρησε περιορισμένα σε διώξεις και εκκαθαρίσεις επιτηρητών. Ανάλογες μετακινήσεις, παύσεις και δυσμενής μεταθέσεις πραγματοποιήθηκαν με την μεταβολή του Νοεμβρίου του 1920. Το φαινόμενο ήταν σαφώς πιο έντονο, όπως έγινε ορατό παραπάνω, την περίοδο που στην πολιτική ηγεσία βρίσκονταν αυταρχικά ή δικτατορικά καθεστώτα. Αρκετές μεταβολές πραγματοποιήθηκαν την περίοδο της δικτατορίας του Πάγκαλου, παρά το γεγονός ότι διήρκεσε μόνο λίγους μήνες, «για το συμφέρον της εκπαιδευσεως».

Κατά την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας, σχεδόν ανανεώθηκε το εποπτικό προσωπικό στοιχειώδους εκπαίδευσης με πρόσωπα προσκείμενα ιδεολογικά στην πολιτική ιδεολογία του Καθεστώτος της 4ης Αυγούστου. Η μεγαλύτερη όμως εκκαθάριση σημειώθηκε την περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου με το Θ' ψήφισμα της Βουλής «περί εξυγίανσης των δημόσιων υπηρεσιών», όπου βρέθηκαν εκτός υπηρεσίας χιλιάδες εκπαιδευτικοί με την αιτιολογία πως συμμετείχαν στην Εθνική Αντίσταση.⁵⁴ Στην ίδια συντακτική πράξη, θα στηριχθούν και οι διώξεις των εκπαιδευτικών την περίοδο της επταετούς στρατιωτικής δικτατορίας, όπου το καθεστώς θα καθαιρέσει τους αντιφρονούντες. Σε γενικές γραμμές, οι πολιτικές δυνάμεις που

⁵³ Ευάγγελος Παπανούτσος, «Η διοίκηση της παιδείας», *Παιδεία*, τ.15, Φεβρουάριος 1948, σ. 49-53.

⁵⁴ Σ. Φίλος, *Το χρονικό ενός θεσμού*, Βιβλία για όλους, Αθήνα, σ.50.

βρίσκονταν στην εξουσία προσπαθούσαν να στελεχώσουν τις εποπτικές και διοικητικές θέσεις με άτομα που εγγυόταν την υλοποίηση των πολιτικών τους.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί αναφορικά με τον θεσμό του επιθεωρητή, διατυπώθηκαν και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα. Γενικότερα, όπως αναφέρει ο Χ. Δούκας, η “απονομιμοποίηση” του συστήματος αξιολόγησης, εμφανίστηκε μετά την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας το 1974 και εκδηλώθηκε ως αμφισβήτηση του κυρίου ρόλους της που εντοπίζονταν στην σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης από τους επιθεωρητές⁵⁵. Η “αξιοκρατία” και η “αντικειμενικότητα” ως αρχές νομιμοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας είχαν καταρρεύσει λόγω του ρόλου της πολιτικής υποστήριξης στο δικτατορικό καθεστώς.⁵⁶ Ο συνδικαλιστικός λόγος της περιόδου προέτασε το αίτημα του εκδημοκρατισμού και της κάθαρσης, αίτημα το οποίο συνδέθηκε με τους αξιολογικούς μηχανισμούς που εξυπηρέτησαν τους σκοπούς της δικτατορίας.

Συνολικότερα, το συνδικαλιστικό λεξιλόγιο της περιόδου προς το τέλος της δεκαετίας του '70 χαρακτηριζόταν από τις διαπιστώσεις του “αυταρχισμού”, συγκεντρωτικού πλαισίου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, του ελέγχου, του αντιδημοκρατικού χαρακτήρα, επιβολής απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική που ασκούσαν από το συνδικαλιστικό κίνημα αφορούσε την αμφισβήτηση των εκθέσεων αξιολόγησης σε συνδυασμό με την μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Την αμφισβήτηση του θεσμού των επιθεωρητών ο οποίος συγκέντρωνε 2 λειτουργίες: τη διοικητική ελεγκτική και την καθοδηγητική παιδαγωγική. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων, η λειτουργία της διοικητικής-ελεγκτικής εποπτείας απορρόφησε τον παιδαγωγικό ρόλο των επιθεωρητών.⁵⁷ Οι διοικητικές ευθύνες δεν άφηναν μεγάλο περιθώριο στο ρόλο του εκπαιδευτικού- επιστημονικού συμβούλου των επιθεωρητών. Η επικράτηση της διοικητικής πλευράς, αφενός μετέτρεψε τον θεσμό σε ένα γραφειοκρατικό εξάρτημα του κρατικού μηχανισμού, αφετέρου οι υπερεξουσίες που συγκέντρωνε, όντας διοικητικός, πειθαρχικός, προϊστάμενος και ταυτόχρονα υπεύθυνος για την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξη των καθηγητών, ήταν αναπόφευκτη, η προσπάθεια προσεταιρισμού του από τους κυβερνώντες, τόσο με τις διαδικασίες επιλογής τους, όσο και με τις αρμοδιότητες που τους ανατίθονταν.⁵⁸

⁵⁵ Χρίστος Δούκας, *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*, εκδ.Γρηγόρης, Αθήνα, 2000, σ. 24.

⁵⁶ Α. Ανδρέου-Π.Παπακωνσταντίνου, *ο.π*, 1994, σ.287-291.

⁵⁷ Βλ. ενδεικτικά Ε. Ζαμπέτα 1994, Α. Ανδρέου-Π Παπακωνσταντίνου 1994, Β. Βασίλου 1990.

⁵⁸ Ε. Ζαμπέτα, *ό.π*, σ. 243-244.

Για τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικαλιστικά τους όργανα ο επιθεωρητής με τις εκθέσεις “ουσιαστικών προσόντων” αποτελούσε σύμφωνα και με τον μετέπειτα πρόεδρο της ΔΟΕ Φ.Τουλούπη “έναν θεσμό επένδυσης του φόβου”. Θεωρούνταν η προσωποποιημένη έκφραση της κεντρικής εξουσίας που έπρεπε να υπενθυμίζει τη δύναμη της, να εκλαμβάνεται ως φόβητρο ή απειλή για τους εκπαιδευτικούς, αναπαράγοντας ένα εξουσιαστικό πλέγμα σχέσεων μιας συγκεντρωτικής πειθαρχικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος των επιτηρητών εμπεδωνόταν και από το γεγονός ότι η παρουσία τους στα σχολεία δεν ήταν μια συνεχής λειτουργία ενίσχυσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και συμβολή τους στην επίλυση διδακτικών προβλημάτων. Αντιθέτως, περιορίζονταν σε αιφνιδιαστικές συνήθως εμφανίσεις στα σχολεία κατά αραιά χρονικά διαστήματα για τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης. Ως προς τις ετήσιες «συνοπτικές εκθέσεις» που οι επιθεωρητές καλούνταν να συντάξουν για την κατάσταση του σχολείου, είχαν τυπικό χαρακτήρα και δεν υπεισέρχονταν σε ουσιώδη προβλήματα της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα των παραπάνω, ήταν ο θεσμός των επιθεωρητών να αποξενωθεί από το καθημερινό εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο και να εκλαμβάνεται από τη σχολική κοινότητα ως ένα “εξωτερικό στοιχείο” ελέγχου και πειθαρχίας που αντλούσε τη δύναμη του από το κρατικο-διοικητικό σύμπλεγμα εξουσίας.⁵⁹

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, προσπαθήσαμε να αναδείξουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου συνολικότερα δεν είναι απλά μια ουδέτερη διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πολιτικό διακύβευμα και φορέα ιδεολογίας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση με την υπάρχουσα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, λειτουργεί μάλλον με όρους επιτήρησης και πειθαρχίας, υπονομεύοντας την επαγγελματική αυτονομία και κρίση των εκπαιδευτικών και προάγοντας την πειθάρχιση. Αντιθέτως, οι σημαντικές θεωρητικές συμβολές της κριτικής παιδαγωγικής που είδαμε παραπάνω θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μία ουσιαστική δημοκρατική μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η αξιολόγηση θα τροφοδοτούσε τη συνεργασία το διάλογο, ενώ θα προήγαγε την χειραφέτηση από την πειθάρχιση. Τέλος, όπως είδαμε από την ιστορική επισκόπηση στο πρώτο κεφάλαιο, οι προβληματισμοί αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς θεωρητικοί. Όπως αναδείξαμε, ο θεσμός των επιτηρητών

⁵⁹ Χρίστος Δούκας, *ο.π.*, σ.26-27.

ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τις πολιτικές μεταβολές, ιδιαίτερα σε περιόδους που μεσουρανούσαν αυταρχικά καθεστώτα.

3. Εκπαίδευση και σχολείο την περίοδο του νεοφιλελευθερισμού: Η επιστροφή του “επιθεωρητισμού”;

Στα παραπάνω κεφάλαια επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τόσο τους προβληματισμούς αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης και τον θεσμό του επιτηρητή, αφετέρου, προχωρώντας στην ιστορική επισκόπηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που αφορούσαν την εκπαίδευση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναδείξαμε, πως είναι αδύνατον να εξετάσουμε τον ίδιο το θεσμό του επιθεωρητή έξω από τα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια. Η ιστορική ανασκόπηση τερματίστηκε το 1982, όχι επειδή δεν υπήρξε άλλη νομοθετική πρωτοβουλία αργότερα, αλλά επειδή θεωρήσαμε τομή το νόμο του ΠΑΣΟΚ για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, με τη μεταρρύθμιση του ΠΑΣΟΚ δόθηκε τέλος στον θεσμό του επιθεωρητισμού, που επιβίωσε για περίπου 150 σχεδόν χρόνια, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Με άλλα λόγια, οι πολιτικές εκδημοκρατισμού του ΠΑΣΟΚ, κατήργησαν έναν θεσμό που έδινε έμφαση περισσότερο στην αστυνόμευση των εκπαιδευτικών παρά στον παιδαγωγικό χαρακτήρα, ικανοποιώντας παράλληλα, ένα αίτημα των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων.

Επιπροσθέτως, από το 1982 όταν η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, κατήργησε τον θεσμό του επιθεωρητή εισάγοντας εκείνον του σχολικού συμβούλου μέχρι πολύ πρόσφατα το 2020, δεν εφαρμόστηκε κάποιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.⁶⁰ Αυτό δεν σημαίνει πως από το 1982 και ύστερα δεν υπήρξε η πολιτική βούληση να διασαφηνιστεί το πλαίσιο αλλά και οι λεπτομέρειες εφαρμογής κάποιου μηχανισμού αξιολόγησης. Αντιθέτων υπήρξαν αρκετά νομοθετικά κείμενα, στα οποία θα επανέλθουμε παρακάτω, αλλά οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών με μαζικές κινητοποιήσεις, πέτυχαν να μείνουν οι σχετικές διατάξεις ανενεργές.⁶¹ Πρωτού όμως αναφερθούμε στα συγκεκριμένα νομοσχέδια, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στις τεκτονικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, τόσο με την εμφάνιση της 4ης βιομηχανικής επανάστασης, αλλά κυρίως με την εδραίωση και την ηγεμονία της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, που δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρει ο Ν. Φωτόπουλος η εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1950 εντάχθηκε στις προτεραιότητες όλων των αναπτυσσόμενων κρατών με στόχο την εύρεση ισορροπιών, την

⁶⁰ Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Τάνια Κολυμπάρη, «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 163, σ.1.

⁶¹ Στο ίδιο, σ. 18

επίτευξη συλλογικών ρυθμίσεων και την παροχή μέτρων στους κοινωνικά ευάλωτους. Η στρατηγική αυτή, είχε υιοθετηθεί από όλους τους διεθνείς οργανισμούς χωρίς αστερίσκους ή υποσημειώσεις.⁶² Αντιθέτως, όπως συνεχίζει, τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια ή ανάδυση της «νέας παγκοσμιοποίησης» με τις αλληπάλλληλες κρίσεις, όπου τα πάντα είναι απρόβλεπτα υποδηλώνει την αναζήτηση «νέων ισορροπιών» μεταξύ τοπικού, εθνικού και παγκόσμιου. Η παγκόσμια κρίση του καπιταλισμού επενδύεται νοηματικά με μια δίχως όρια κινητικότητα, η οποία εμφανίζεται με επιθετικούς όρους, καταδεικνύοντας το ιδεολόγημα της παγκόσμιας και ελεύθερης αγοράς, ως της βασικής στρατηγικής πάνω στην οποία πρέπει οφείλει να κινηθεί ο σύγχρονος κόσμος.⁶³

Στη δεδομένη συγκυρία λοιπόν, ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση έχει εμπλουτιστεί με λεκτικά δάνεια από τον κόσμο των επιχειρήσεων και της αγοράς. Έτσι πυκνώνουν οι αναφορές σε όρους, όπως καλλιέργεια δεξιοτήτων, ποιότητα, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, δείκτες αποτελεσματικότητας, κριτήρια αξιολόγησης, που παραπέμπουν σε μονάδες παραγωγής. Η αυξανόμενη παρουσία αυτών των λεκτικών δανείων, επηρεάστηκε από την ηγεμονία των νεοφιλελεύθερων ιδεολογιών. Στην εκπαίδευση αυτό έγινε ορατό, μέσα από την προτεραιότητα που έδωσαν πολλές κυβερνήσεις στην σχολική αυτονομία και στη σχολική λογοδοσία. Το τελευταίο έχει να κάνει με τη μεταφορά της ευθύνης για την επίδοση του μαθητή από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, τα σχολεία και οι δάσκαλοι χρειάζεται να έχουν περισσότερη αυτονομία και ευθύνη, πάνω στους οικονομικούς πόρους και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών.⁶⁴

Ένας άλλος κοινωνιολόγος, ο Michael Apple, εστιάζοντας στις Η.Π.Α, αναδεικνύει την ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού και νεοσυντηρητισμού αναφερόμενος στην κριτική για το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου κρίνεται αποτυχημένο καθώς «Δεν προετοιμάζει τα παιδιά μας για τις ακαμψίες του διεθνούς ανταγωνισμού. Είναι υπερβολικά ευαίσθητο στα συμφέροντα των μειονοτήτων σε αντίθεση τη «δική μας» κουλτούρα. Είναι αναποτελεσματικό και σπάταλο. Κι επιπλέον κυριαρχείται από τα συμφέροντα των «παραγωγών» (εκπαιδευτικών) και όχι των

⁶² Νίκος Φωτόπουλος, *Εκπαίδευση & δια βίου μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων»*. Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετα-νεωτερικότητα: Τάσεις και επαναπροσδιορισμοί, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 205

⁶³ Στο ίδιο, σ. 206.

⁶⁴ Κωνσταντινιά Κηροποπού-Κουτρομανίδου, *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αλεξανδρούπολη 2011, σ. 114.

καταναλωτών (γονέων και επιχειρηματικής κοινότητας)». Ενώ οι λύσεις που προκρίνονται για την αντιμετώπιση των παθογενειών του εκπαιδευτικού συστήματος είναι είτε η παράδοση των σχολείων στην αγορά, όπου με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν, αυτόματα, αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα, είτε μια νεοσυντηρητική οπτική του ισχυρού κράτους, προκρίνει τον στενότερο έλεγχο με τη μορφή αναλυτικών προγραμμάτων και εξετάσεων.⁶⁵

Συνεπώς, οι λύσεις που προκρίνονται για τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, προέρχονται από δύο διαφορετικές παρατάξεις εντός της συντηρητικής συμμαχίας. Το νεοφιλελεύθερο τμήμα αυτής της συμμαχίας, υποστηρίζει ότι ο δημόσιος τομέας είναι κατ' ανάγκη κακός και αναποτελεσματικός και ο ιδιωτικός τομέας είναι κατ' ανάγκη καλός και αποτελεσματικός. Για το νεοσυντηρητικό κομμάτι, αυτής της συμμαχίας, το δημόσιο μπορεί να είναι καλό, μόνο όμως όταν υπάρχει στενός έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και μόνο όταν το τι διδάσκεται και πως διδάσκεται στοχεύουν σε «κατάλληλες» γνώσεις και δεξιότητες. Πολύ συχνά, αυτή η τελευταία θέση περιλαμβάνει και εκκλήσεις για αυστηρότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σε διεθνές επίπεδο δίνεται έμφαση στην έννοια της ποιότητας, δηλαδή η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.⁶⁶ Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία στην έννοια της ποιότητας, καθώς υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Συνεπώς, ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτίμησης της είναι ένα εξαιρετικό πολύπλοκο θέμα, το οποίο εξαρτάται από τις κοινωνικές και ιστορικές συγκυρίες αλλά, επίσης, πολιτικές επιλογές και ιδεολογικές τοποθετήσεις. Πάντως, σε πολλές αξιολογικές μελέτες, η ποιότητα της εκπαίδευσης σχετίζεται με την ικανότητα αλλαγής και τον αυτο-μετασχηματισμό του σχολείου.⁶⁷

Οι διεθνείς οργανισμοί, επίσης, έχουν στρέψει το βλέμμα τόσο στην ποιοτική εκπαίδευση όσο και στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Παραδείγματος χάριν, από τη δεκαετία του 1980 και εξής η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης, οργάνωσαν πολλά προγράμματα για να προωθήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί, η έκδοση της UNESCO «Learning to be» το 2002⁶⁸, καθώς επίσης η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την

⁶⁵ Michael W. Apple, «Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση», στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιός, ποιόν και γιατί*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, σ.151.

⁶⁶ Ξωχέλλης, 2006, σελ.51.

⁶⁷ Χρίστος Δούκας, 1999, σ. 174.

⁶⁸ UNESCO, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris, 1972.

εκπαίδευση στον 21ο αιώνα με τον τίτλο: *Learning: The treasure within*.⁶⁹ Αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεκαετία του '90, εκδηλώνεται αυξανόμενο και συστηματικό ενδιαφέρον για την ποιότητα της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση της. Οι λόγοι που ευνοούν το ενδιαφέρον, είναι η ανάγκη για μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών επενδύσεων και για καλύτερη αξιολόγηση του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ευρώπη μέσω της εκπαίδευσης. Η Ευρώπη είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον και νωρίτερα, ήδη από την αρχική της σύσταση ως Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Τότε εστίασε σε θέματα συνδεδεμένα με την προώθηση της Κοινής αγοράς, όπως η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας καθώς και σε θέματα, όπως η διδασκαλία ξένων γλωσσών ή η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Από την αρχή της δεκαετίας του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση εισάγει την πολιτική της σύνδεσης της ποιότητας με την αξιολόγηση, ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση, πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 1994-1995, με την εφαρμογή ενός δοκιμαστικού σχεδίου για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1997) και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση. Κομβική στιγμή αποτέλεσε, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, όπου οι αρχηγοί κρατών θέσπισαν τη «στρατηγική της Λισαβόνας» με σκοπό να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, ισχυρή και ανταγωνιστική οικονομία και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η υιοθέτηση της «στρατηγικής της Λισαβόνας» σηματοδότησε την έναρξη, μιας νέας φάσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με κύριο γνώρισμα την εντατική και ολοκληρωμένη εκ μέρους των κοινοτικών οργάνων προσέγγιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω δεικτών και σημείων αναφοράς.

Η στρατηγική της Λισαβόνας στηρίχθηκε σε τρεις πυλώνες: στον οικονομικό, στον περιβαλλοντολογικό και στον κοινωνικό. Όσον αφορά τον κοινωνικό πυλώνα στόχος ήταν ο εκσυγχρονισμός του κοινωνικού μοντέλου μέσω επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους και μέσω της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Προς το σκοπό αυτό, τα κράτη- μέλη καλούνταν να επενδύσουν στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και να διεξάγουν ενεργό πολιτική απασχόλησης προκειμένου να διευκολύνουν την μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης. Ειδικότερα, ως προς την αποτελεσματικότητα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, έπρεπε να

⁶⁹ UNESCO, *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, 1996 στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

εξασφαλίσουν τη βέλτιστη χρήση των πόρων που διαθέτουν που θα επενδύσουν σε ανθρώπινους πόρους και σε τομείς που κρίνεται απαραίτητο. Προς αυτό τον σκοπό χρειάζονται συστήματα διασφάλισης της ποιότητας και της αξιολόγησης (European Council, 2000).

Το Μάιο του 2000, δημοσιοποιήθηκε η Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να προσδιορίσουν περιορισμένο αριθμό δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Η επιτροπή εισηγήθηκε προς τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών 16 δείκτες, ως παραμέτρους-ενδείξεις για την ποιότητα τους. Αυτοί οι δείκτες εμπίπτουν σε τέσσερις κατηγορίες:

1) **Επιδόσεις:** Μαθηματικά, αναγνωστικές ικανότητες, θετικές επιστήμες, τεχνολογίες ΤΠΕ, ξένες γλώσσες, ικανότητα του μαθητή, αγωγή του πολίτη.

2) **Επιτυχία και μετάβαση:** ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, ολοκλήρωση του β' κύκλου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3) **Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης:** Αξιολόγηση και οργάνωση σχολικής εκπαίδευσης, συμμετοχή των γονέων.

4) **Πόροι και δομές:** εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, αριθμός υπολογιστών Η/Υ (εκπαιδευτική δαπάνη ανα μαθητή).⁷⁰

Στην έκθεση επισημαίνεται, ότι οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς μέσω της μεθόδου της γραφικής παράστασης δε θα αποσκοπούσαν να δημιουργήσουν πρότυπα ή στόχους, αλλά θα έδιναν τη δυνατότητα στις χώρες να μάθει η μία από την άλλη. Ακολούθησε η σύσταση Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, σύμφωνα με την οποία τα κράτη-μέλη, καλούνταν να υποστηρίξουν τη βελτίωση της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από την υποστήριξη και αν χρειάζεται τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης με ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Η ανάπτυξη της εξωτερικής αξιολόγησης θα βοηθούσε στο να παρασχεθεί μεθοδολογική υποστήριξη για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων,

⁷⁰ Βλ στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο: <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/indicators-on-the-quality-of-school-education.html?>

ενθαρρύνοντας τη συνεχή βελτίωση και φροντίζοντας η διαδικασία αυτή να μην περιορίζεται σε διοικητικούς ελέγχους και μόνο.

Ένα χρόνο αργότερα, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης, (2002) για την υλοποίηση των στόχων εγκρίθηκε ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασιών, προϊόν της συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των αρμόδιων υπουργείων Παιδείας. Για την παρακολούθηση της προόδου της επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αναπτύχθηκαν δείκτες και σημεία αναφοράς που καλύπτουν βασικούς τομείς παρέμβασης.⁷¹ Στον τομέα που αφορά στον εκσυγχρονισμό της σχολικής εκπαίδευσης τονίζεται η ανάγκη της ποιοτικής αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της διαρκούς επαγγελματικής τους κατάρτισης. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της αυτοαξιολόγησης των σχολείων ως μέσου για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Για την παρακολούθηση, της προόδου αναπτύχθηκαν τέσσερις βασικοί δείκτες:

- 1) Ποσοστό των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο
- 2) Διαχείριση των σχολικών ιδρυμάτων
- 3) Ανάπτυξη των σχολείων σε πολυλειτουργικά Κέντρα μάθησης
- 4) Επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το ενδιαφέρον της Ε.Ε, για τα θέματα της εκπαίδευσης από αποσπασματικό στην αρχή, σταδιακά αυξάνεται και διευρύνεται. Η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και κατά συνέπεια με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Θεσπίζονται σαφώς ορισμένοι και ποσοτικοποιημένοι στόχοι σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και «επίπεδα αναφοράς» προς επίτευξη από τα κράτη-μέλη. Ενισχύονται οι μηχανισμοί στατιστικής επεξεργασίας εκπαιδευτικών δεδομένων και διενεργούνται συγκριτικές μελέτες. Στη μορφή παρέμβασης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών παρατηρήθηκε πορεία από την εναρμόνιση προς τη σύγκλιση. Ενθαρρύνθηκε η σχολική αυτοαξιολόγηση, ως μέθοδος ανάπτυξης γνώσης και βελτίωσης των σχολείων, σε ένα ισορροπημένο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης του σχολείου και εξωτερικής αξιολόγησης. Τονίστηκε η ανάγκη της ποιοτικής αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της διαρκούς

⁷¹ Βλ. «Progress Towards the Lisbon Objectives in education and training», Commission of the European Communities, 2008, στο: <https://ap1.sib.uc.pt/bitstream/10316.2/116020/1/590-08.pdf?>

επαγγελματικής τους κατάρτισης. Τέλος, ενθαρρύνθηκε η συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στη διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Στα καθ' ημάς από το 1982 που θεσπίστηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, η πολιτική βούληση να διασαφηνιστεί το πλαίσιο αλλά και οι λεπτομέρειες εφαρμογής κάποιου μηχανισμού αξιολόγησης αποτυπώθηκε σε αρκετά νομοθετικά κείμενα.⁷² Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη ρύθμιση της εκκρεμότητας αποτελεί ο νόμος 1566/1985, επί υπουργίας του Αντώνη Τρίτση. Σύμφωνα με τις διατάξεις αυτού του νόμου εισάγεται και καθορίζεται για πρώτη φορά, η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, καθώς και του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Έτσι ο νόμος εστίαζε στην συνολική εκτίμηση του επιτελούμενου έργου αποφεύγοντας τη χρήση παλαιότερων αρνητικά φορτισμένων όρων, όπως για παράδειγμα «αξιολόγηση εκπαιδευτικών».

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές δεκαετίας του '90, η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρχίζει να συγκροτείται γύρω από τους όρους ποιοτική εκπαίδευση, κριτήρια, δείκτες ποιότητας, αποδοτικότητα. Η απόδοση λόγου των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού αποκτά, επίσης, κεντρική σημασία. Τη δεκαετία του '90 επομένως, η αξιολόγηση προβλήθηκε από την κρατική εξουσία, ως ένα από τα βασικά μέσα για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής κρίσης και στεγάστηκε κάτω από την απαίτηση για «λογοδοσία» των εκπαιδευτικών.⁷³ Ο νόμος 2043/1992 ανασύρει στην επικαιρότητα το θέμα της αξιολόγησης αναθέτοντας σχετικές ευθύνες και αρμοδιότητες στους Σχολικού Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Συμπληρωματικά του αναφερθέντος νόμου το προεδρικό Διάταγμα 320/1993 κατανέμει στα προαναφερθέντα στελέχη συγκεκριμένες πτυχές του αξιολογούμενου έργου του Εκπαιδευτικού. Στο άρθρο 1, του συγκεκριμένου θεσμικού κειμένου γίνεται για πρώτη φορά αναφορά περί «αποδοτικότητας» του εκπαιδευτικού.⁷⁴

Λίγα χρόνια αργότερα με τον νόμο 2525/1997, θα δημιουργηθεί το Σώμα των μονίμων αξιολογητών και η Επταμελής Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, η οποία επιλεγόταν απευθείας από τον Υπουργό και λογοδοτούσε μόνο σε αυτόν. Στις αρμοδιότητες του ΣΜΑ, συμπεριλαμβανόταν η εκτίμηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και η υπηρεσιακή κρίση (μονιμοποίηση και προαγωγή) αυτών. Λίγο αργότερα, υπογράφηκε και η υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998, με τίτλο «Αξιολόγηση

⁷² Πιο συγκεκριμένα: Ν.1566/1985, Ν.2043/1992, Ν.2525/1997, Ν.2986/2002, Ν.3828/2010, Ν.4142/2013

⁷³ Χρίστος Δούκας, *ο.π.*, σ.73.

⁷⁴ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Α', αριθμός φύλλου 138, Π.Δ. 320/1993, άρθρο 1.

Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών», όπου με τη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση επιχειρείται για πρώτη φορά η Εισαγωγή αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, επί Υπουργίας Πέτρου Ευθυμίου, ψηφίστηκε ο Νόμος 2986/2002, που θα μπορούσε να θεωρηθεί τομή, καθώς αναιρούσε το προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο και επιχειρούσε μια γενικότερη δομική αναδιοργάνωση της Γενικής Εκπαίδευσης, εντάσσοντας την αξιολόγηση στο νέο διοικητικό οργανόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για πρώτη φορά, διαχωριζόταν με σαφήνεια, η σχετική διαδικασία σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το νέο θεσμικό πλαίσιο πρόβλεπε τη δημιουργία δεκατριών περιφερειακών Διευθύνσεων εκπαίδευσης, που στελεγχώνονταν από 13 Περιφερειακούς διευθυντές, οι οποίοι ορίζονταν και παύονταν με απόφαση του υπ. Εθνικής Παιδείας, ενώ ταυτόχρονα καθορίζονταν επάλληλα επίπεδα αξιολόγησης και ελέγχου.⁷⁵

Όλες οι παραπάνω θεσμικές πρωτοβουλίες από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, ήρθαν αντιμέτωπες με έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς τους φορείς. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι τομή αποτέλεσαν οι νομοθετικές πρωτοβουλίες της κυβέρνησης του ΣΥΡΙΖΑ, το 2015, που προχώρησε στην κατάργηση του ισχύοντος πλαισίου της ατομικής αξιολόγησης και καταργήθηκαν στην πράξη οι ρυθμίσεις που προέβλεπαν ατομική βαθμολόγηση εκπαιδευτικών, ρόλο αξιολογητή με ιεραρχική εξουσία αλλά και τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Συνολικότερα, οι επιλογές αυτές θεωρήθηκαν ρήξη με τον επιθεωρητικό και τιμωρητικό μοντέλο του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, με τον νόμο 4547/2018 «Αναδιοργάνωση δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης» καταργήθηκαν οι σχολικοί σύμβουλοι και δημιουργήθηκαν Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου καθώς επίσης και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Οι συντονιστές δεν είχαν αξιολογικό ρόλο, λειτουργούσαν ως επιστημονικοί και παιδαγωγικοί υποστηρικτές και δεν συνέτασσαν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς. Για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου προβλεπόταν ο συλλογικός αναστοχασμός της σχολικής μονάδας με ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων χωρίς εξωτερικούς και χωρίς ποσοτικές κλίμακες ή συγκρίσεις.

Αντιθέτως, από το 2019 και μετά με την ανάληψη της διακυβέρνησης από τη Νέα Δημοκρατία το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και τους εκπαιδευτικού έργου

⁷⁵ Πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 4 του νόμου «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας

επανήλθε δυναμικά στο επίκεντρο της κυβερνητικής πολιτικής. Το διάστημα 2019 έως σήμερα έχει θεσμοθετηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Ο πρώτος νόμος 4692/2020 εισήγαγε θεσμικά την έννοια της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κυρίως σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο νόμος προέβλεπε διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων με ενεργό ρόλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ) και στελεχών της εκπαίδευσης.⁷⁶ Αν και ο νόμος δεν καθιέρωνε την πλήρη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε ως «προπαρασκευαστικός». Ένα χρόνο αργότερα, ο νόμος 4823/2021 “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις” δεν άφηνε περιθώρια για αμφισημίες.⁷⁷

Με το άρθρο 66 δηλώνεται ρητά ότι: «Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης(ειδικότητας) ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια τους». Με το άρθρο 67 του ίδιου νόμου ορίζονται τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησης. Τα πεδία αφορούν πρώτον το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και η υπηρεσιακή του συνέπεια και η επάρκεια. Τα κριτήρια αφορούν: 1) την προετοιμασία της διδασκαλίας 2) την ετοιμότητα προς το γνωστικό αντικείμενο 3) τη διδακτική μεθοδολογία και τις πρακτικές 4) το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης 5) τον αναστοχασμό της διδασκαλίας - Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το άρθρο 72, όπου ο εκπαιδευτικός δύναται να καταχωρεί σε ηλεκτρονικό φάκελο, τεκμήρια σχετικά με την επιμορφωτική εμπειρία του, ως επιμορφωτή ή επιμορφούμενου, το σχετικό με την παιδαγωγική και διδακτική συγγραφικό του έργο, το διδακτικό έργο του, τη συμμετοχή του σε ερευνητικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, καθώς και σε κάθε είδους δράσεις που συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου του στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία.⁷⁸

Στα άρθρα 73 έως 77 περιγράφονται αναλυτικά η διαδικασία και τα στάδια, που

⁷⁶ Πιο συγκεκριμένα βλ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Α', αριθμός φύλλου 111, Νόμος 4692/2020, άρθρο 33 :«...Για τον σκοπό αυτόν λαμβάνονται υπόψη από το σύλλογο διδασκόντων ιδίως η απολογιστική έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως προς το εκπαιδευτικό έργο της του προηγούμενου σχολικού έτους και οι παρατηρήσεις, προτάσεις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης.»

⁷⁷ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Α', αριθμός φύλλου 136, Νόμος υπ' αριθμόν 4823/3/08/2021.

⁷⁸ Στο ίδιο, σ.8988

συμπεριλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση, παρατήρηση διδασκαλίας και αξιολογική έκθεση. Τέλος, με το άρθρο 78, διευκρινίζονται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπου στην περίπτωση που το έργο του εκπαιδευτικού κρίνεται οριστικά ως «μη ικανοποιητικό», ο συγκεκριμένος παρακολουθεί υποχρεωτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο εκπονείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, η οργάνωση, η υλοποίηση και η εποπτεία του επιμορφωτικού προγράμματος βελτίωσης της απόδοσης του και της εξειδικευμένης υποστήριξης του αποτελούν αρμοδιότητα και ευθύνη του Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ο οποίος συνεργάζεται με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης/Ειδικότητας και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Στη περίπτωση ενός δόκιμου Εκπαιδευτικού αξιολογηθεί ως «μη ικανοποιητικό» κατά την αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στη λήξη της δοκιμαστικού περιόδου, δεν μονιμοποιείται, αλλά μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία τα επόμενα δύο έτη. Τέλος, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη στις διαδικασίες επιλογής για θέσεις στελεχών.⁷⁹

Στην αιτιολογική έκθεση αναφερόταν ότι ο σκοπός ήταν η αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, μέσω της ουσιαστικής αναδιάταξης της θεσμικής κατασκευής των δομών της εκπαίδευσης και της πρόβλεψης αξιοκρατικών διαδικασιών για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης ενώ συγκεκριμένα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η διαρκής και συστηματική αξιολόγηση στελεχών, των εκπαιδευτικών και του έργου τους σκόπευε στην προαγωγή, τη βελτίωση και την υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Σε συνέντευξη που είχε παραχωρήσει αργότερα στο Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων ΑΠΕ-ΜΠΕ υπερθεματίζοντας για το θετικό αποτύπωμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόνιζε: «Για πρώτη φορά μετά από 41 χρόνια ξεκινά οριζοντίως η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ένα κομβικό εργαλείο βελτίωσης των εκπαιδευτικών μας, των εφοδίων που προσφέρουμε στα παιδιά μας, της εκπαίδευσης συνολικά». Ανέφερε επίσης, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα τρία -συμπληρωματικά μεταξύ τους- επίπεδα αξιολόγησης στην Εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης της

⁷⁹ Στο ίδιο, σ.8995-8999

σχολικής μονάδας και του σχολικού έργου και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος («ελληνική PISA»)⁸⁰.

Από την άλλη πλευρά, ασκήθηκε σκληρή κριτική από την αντιπολίτευση αναφορικά με το επίμαχο νομοσχέδιο για την Παιδεία. Ο πρώην υπουργός Παιδείας Νίκος Φίλης επισήμαινε μεταξύ άλλων για το νομοσχέδιο: «Θα περίμενε κανείς η Κα Κεραμέως μετά την σχεδόν ομόφωνη απόρριψη του νόμου της για την αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό κόσμο, να αντιληφθεί πως πρέπει να συζητήσει με τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και να αποδεχτεί τις ώριμες και τεκμηριωμένες προτάσεις τους. Αν'αυτού επιλέγει αφενός να συκοφαντεί τους εκπαιδευτικούς ως αρνητές, κάθε αξιολόγησης, παρότι γνωρίζει καλά ότι οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες έχουν συγκεκριμένες προτάσεις, αφετέρου νομοθετεί ακραίες εκφοβιστικές διατάξεις (άρθρο 56 του νόμου 4823/2021), προκειμένου να απαγορεύσει έμμεσα το δικαίωμα της απεργίας».⁸¹ Η αναφορά στο άρθρο 56 και στην έμμεση απαγόρευση της απεργίας από το Νίκο Φίλη, όπως φάνηκε εκ των υστέρων, δεν αποτελούσε μια απλή κινδυνολογία κενή περιεχομένου. Σε άρθρο της Ηλιάνας Ζερβού για λογαριασμό του Press Project, τουλάχιστον 1500 πειθαρχικά έχουν κληθεί σε βάρος εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε απεργία-αποχή από την αξιολόγηση.⁸²

Δριμεία κριτική ασκήθηκε και από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίμαχο νομοσχέδιο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ειδική έκδοση αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το πολιτικο-συνδικαλιστικό χώρο “Εκπαιδευτικός Όμιλος - Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης” το 2023. Μεταξύ άλλων, αναφέρει πως αποτελεί μύθο, πως ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογείται από κανέναν, καθώς, όπως και για κάθε δημόσιο υπάλληλο, ισχύει ο δημοσιούπαλληλικός κώδικας και σειρά άλλων νόμων και διατάξεων.⁸³ Παρακάτω σημειώνονταν, πως η αξιολόγηση έχει ως στόχο την στοχοποίηση των

⁸⁰ Βλ. Ν.Κεραμέως: Η αξιολόγηση κομβικό εργαλείο βελτίωσης των εκπαιδευτικών, 22/01/2023 <https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/politiki/n-kerameos-i-axiologisi-komviko-ergaleio-veltiosis-ton-ekpai-deytikon/> (αντλήθηκε 18/12/2025)

⁸¹ Νίκος Φίλης, «ο ΣΥΡΙΖΑ δεσμεύεται να καταργήσει την «αξιολόγηση» της Κεραμέως», *The indicator*, 17/09/2021, <https://indicator.gr/n-filis-o-syriza-desmeyetai-na-katargisei-tin-axiologisi-kerameos?>, (αντλήθηκε 21/12/2025)

⁸² Ηλιάννα Ζερβού, «1.500 πειθαρχικές διώξεις σε εκπαιδευτικούς για συνδικαλιστικούς λόγους-Καταγγέλλουν προσπάθειες εκφοβισμού, δεσμεύονται ότι «εδώ δεν παραδίδεται κανείς»», *The Press Project*, 14/03/2025, <https://thepressproject.gr/1-500-peitharchikes-dioxeis-se-ekpaideftikous-gia-syndikalistikous-logous-katan-gelloun-prospatheies-ekfovismou-desmevontai-oti-edo-den-paradidetai-kaneis/> (αντλήθηκε 21/12/2025)

⁸³, «Όταν η αξιολόγηση γίνεται νόμος, η αντίσταση είναι καθήκον», Μορφωτικές εκδόσεις, ειδική έκδοση, Απρίλιος 2023, σ.7.

εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική κρίση και την επιτυχία ή την αποτυχία του εκπαιδευτικού έργου, ενώ παράλληλα αγνοούνται οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες, που διαμορφώνουν τις αντίξοες συνθήκες για την εκπαίδευση των μαθητών από τα ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα.⁸⁴

Επιπροσθέτως, υπερτονίζοταν πως: «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η οποία στην πιο ακραία έκφραση της θα συνδέεται με τις εξεταστικές επιδόσεις των μαθητών, εκτός του ιστοπεδωτικού χαρακτήρα, θα χωρίζει τα σχολεία σε κατηγορίες, θα οξύνει τον μεταξύ τους ανταγωνισμό, δηλητηριάζοντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές σχέσεις, διαφοροποιώντας τους τρόπους χρηματοδότησης, βάζοντας τους χορηγούς από το παράθυρο και τους γονείς να στηρίζουν οικονομικά τη λειτουργία, οδηγώντας πολλά σχολεία στο μαρασμό και τελικά στο κλείσιμο. Ο «αποτελεσματικός» εκπαιδευτικός σύμφωνα με μια χυδαία αντίληψη του πελάτη-καταναλωτή, είναι αυτός που προσανατολίζει τη μαθησιακή διαδικασία και προετοιμάζει τους μαθητές μονοσήμαντα για τις εξετάσεις».⁸⁵ Τέλος, όσον αφορά την “ελληνική PISA” αναφέρεται πως υποβαθμίζει τις γνώσεις σε πληροφορίες, ενώ εγκαθιδρύει τα κριτήρια της αγοράς στο σχολείο, λειτουργεί ως υπερεθνικός “επιθεωρητής” και ασκεί έλεγχο στο περιεχόμενο του σχολείου, καθώς δηλώνεται ρητά ότι η “εξέταση επικεντρώνεται στην ικανότητα των νέων να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής”.⁸⁶

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρήσαμε να εστιάσουμε στην επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, τοποθετώντας όμως τον συγκεκριμένο θεσμό εντός του ευρύτερου πλαισίου και των τεκτονικών αλλαγών που πραγματοποιούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία περίπου 30 χρόνια. Όπως έγινε ορατό από τα παραπάνω. Οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν μόνο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιθέτως ανάλογες πρωτοβουλίες παρατηρούνται τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα καθ’ ημάς, οι θεσμικές πρωτοβουλίες που έχουν παρθεί φαίνεται να αντανakλούν αυτές τις αλλαγές και προσανατολίζονται στον ευθυγραμμισμό με τα υπόλοιπα Δυτικά κράτη. Πιο συγκεκριμένα, η παγκόσμια κρίση, η ηγεμονία του φιλελευθερισμού και της αγοράς δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα. Εντός αυτού του πλαισίου, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο,

⁸⁴ Στο ίδιο, σ.8

⁸⁵ Στο ίδιο, σ.11-12.

⁸⁶ Στο ίδιο, σ. 16.

χρησιμοποιούν λεκτικά δάνεια από τον κόσμο της αγοράς και των επιχειρήσεων. Όσον, αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επενδύεται νοηματικά ως απαραίτητη διαδικασία για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ασκώντας, παράλληλα, κριτική στις κωλυσιεργίες και την έλλειψη αποδοτικότητας στο δημόσιο σύστημα παιδείας.

Από την άλλη πλευρά, τόσο οι εκπαιδευτικοί και οι συνδικαλιστικοί τους φορείς, αλλά και άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές πειθαρχίες έχουν ασκήσει κριτική, αναδεικνύοντας τις πολλαπλές προβληματικές αυτών των θεσμικών πρωτοβουλιών. Η κριτική εστιάζει κυρίως στο γεγονός ότι η ίδια η γνώση απαξιώνεται και μετατρέπεται σε δεξιότητες απαραίτητες για την αγορά εργασίας. Δεν λαμβάνονται υπόψη οι ταξικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις των σχολείων και των μαθητών. Οι πρωτοβουλίες αυτές στοχεύουν στην διάλυση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα θα εντείνει τις ανισότητες. Η λογική των δεικτών απόδοσης δεν συνάδει με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αντιθέτως την απονεκρώνει και την μετατρέπει σε μία γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται, αποτελεί μια γραφειοκρατική διαδικασία που δεν έχει βελτιώσει την εκπαίδευση. Αντιθέτως συνδέεται με τη δημιουργία σχολείων πολλών ταχυτήτων, όπου τελικά η ταξική προέλευση και οι οικονομικές δυνατότητες των μαθητών που καθορίζουν τις επιδόσεις και τη σχολική τους πορεία. Παράλληλα, για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια αγχωτική διαδικασία, που τους φορτώνει με περισσότερες υποχρεώσεις στο ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμα τους, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι υπάρχουσες ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, οι χαμηλές απολαβές και η επισφάλεια που βιώνουν σε ένα παρηκμασμένο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης.

Μέρος Δεύτερο

Ερευνητικό Εμπειρικό Μέρος

4. Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

4.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συστηματική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το ισχύον σύστημα μοριοδότησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, καθώς και η αποτίμηση των επιπτώσεων τους σε επαγγελματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Η μελέτη επιδιώκει να προσεγγίσει την αξιολόγηση όχι ως μια ουδέτερη διοικητική διαδικασία, αλλά ως ένα πολυδιάστατο κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο, το οποίο εντάσσεται σε ευρύτερα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδεολογικών κατευθύνσεων και μετασχηματισμών του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι πρακτικές μοριοδότησης και επιμόρφωσης επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τις εργασιακές τους συνθήκες και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας σε μια συνολική κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουμε στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ισχύον σύστημα μοριοδότησης ως προς την αξιοκρατία, την ποιότητα των προσόντων και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
2. Ποιες είναι οι επιπτώσεις των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδύσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη, στον χρόνο, στην προσωπική ζωή και στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών;
3. Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σχολικής λειτουργίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης τους;

4. Ποιες εργασιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της αξιολόγησης;
5. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον πολιτικό, θεσμικό και πειθαρχικό χαρακτήρα της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

5. Μεθοδολογική Προσέγγιση της έρευνας

5.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης, καθώς επιδιώκει τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και το σύστημα μοριοδότησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με την χρήση στατιστικών τεχνικών, ώστε να διερευνηθούν τάσεις, συσχετίσεις και διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την εκλογή του δείγματος είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η επιλογή των στοιχείων του δείγματος πραγματοποιήθηκε με αμερόληπτο τρόπο, χωρίς να παρεμβαίνει η ανθρώπινη κρίση. Δεν τέθηκαν γεωγραφικοί, ηλικιακοί ή άλλοι περιορισμοί στους συμμετέχοντες. Το μοναδικό κριτήριο συμμετοχής ήταν η υπηρετήση σε δημόσιο σχολείο, οποιασδήποτε βαθμίδας και με οποιαδήποτε σχέση εργασίας.

Το οριστικό ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms, γεγονός που επέτρεψε την εύκολη και ταχεία διάχυση του στον πληθυσμό-στόχο. Πριν από την κύρια φάση συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς, με σκοπό τον εντοπισμό πιθανών τεχνικών προβλημάτων, δυσκολιών κατανόησης των ερωτήσεων ή λειτουργικών ασυνεπειών κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Ο ερευνητής, ο οποίος εργάζεται ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός Μαθηματικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολικές μονάδες της Α΄ Αθήνας, αξιοποίησε το επαγγελματικό του δίκτυο για τη διάχυση του ερωτηματολογίου. Αφού ενημέρωσε τους συναδέλφους του

σχετικά με τον σκοπό, το αντικείμενο και τη σημασία της έρευνας, προχώρησε στη διανομή του ερωτηματολογίου. Η διάθεση πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: αφενός μέσω αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε δημόσιες σχολικές μονάδες και αφετέρου με τη συνδρομή συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέλαβαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Η στρατηγική αυτή διανομής οδήγησε στη συγκέντρωση δείγματος εκπαιδευτικών από το μεγαλύτερο μέρος των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της χώρας, καθώς και από όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν απολύτως εθελοντική και δεν απαιτήθηκαν διοικητικές άδειες πέραν της ρητής συναίνεσης των συμμετεχόντων. Σε όλα τα στάδια της έρευνας τηρήθηκαν οι αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Η αποστολή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε στις 3 Νοεμβρίου 2025 και ολοκληρώθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2025. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 119 εκπαιδευτικοί.

5.2. Δείγμα

Σύμφωνα με τη σχετική θεωρία, απλό στοιχείο ορίζεται κάθε μονάδα ενός συνόλου στην οποία πραγματοποιείται διαδικασία μέτρησης ή παρατήρησης κάποιας ιδιότητας και καταγράφονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Πληθυσμός ορίζεται το βασικό σύνολο στοιχείων που πρόκειται να μελετηθεί ως προς μία ή περισσότερες χαρακτηριστικές ιδιότητες⁸⁷. Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας είναι πεπερασμένος και αποτελείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη γενική, την επαγγελματική και την ειδική αγωγή.

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δημοσιευμένα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), κατά το σχολικό έτος 2022–2023 εργάζονταν στα δημόσια σχολεία της χώρας 166.817⁸⁸ εκπαιδευτικοί. Η ολική απογραφή του πληθυσμού κρίνεται μη εφικτή, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη χρήση δείγματος μεγέθους n , ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να μπορούν να γενικευθούν στον συνολικό πληθυσμό.

Η εξέταση όλων των μονάδων του πληθυσμού είναι ιδιαίτερα δύσκολη έως και αδύνατη, καθώς απαιτεί σημαντικό χρόνο, κόστος και ανθρώπινους πόρους. Για τον λόγο αυτό, ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα από μια μικρή ομάδα ή υποσύνολο του πληθυσμού, με τέτοιο

⁸⁷ Δαμιανού, Χαράλαμπος Χ. 2006. Μεθοδολογία δειγματοληψίας: Τεχνικές και εφαρμογές, Σοφία Α.Ε, Θεσσαλονίκη, σ.3.

⁸⁸ Στατιστικές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Δημοτικά - Λήξη (2022), <https://www.statistics.gr/documents/20181/bf7b53b1-1afb-1657-7b16-66d7a8215662> , ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2022/2023 <https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14> , ΕΡΕΥΝΕΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2022/2023 <https://www.statistics.gr/documents/20181/8fa5c436-3169-54c0-3ad1-1474a9caef0e> (αντλήθηκε στις 10/12/25)

τρόπο ώστε τα αποτελέσματα που προκύπτουν να είναι αντιπροσωπευτικά του μελετώμενου πληθυσμού. Το υποσύνολο αυτό ονομάζεται δείγμα⁸⁹. Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αποτελείται από 119 εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν άτομα διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ετών υπηρεσίας, σχέσης εργασίας και μορφωτικού επιπέδου, γεγονός που επιτρέπει την αποτύπωση ενός ευρέος φάσματος εμπειριών και αντιλήψεων σχετικά με την αξιολόγηση και το σύστημα μοριοδότησης. Η ποικιλία των χαρακτηριστικών τους δείγματος ενισχύει την ερμηνευτική αξία των αποτελεσμάτων, αν και δεν επιτρέπει αυστηρή στατιστική γενίκευση στον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

5.3. Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια θα είναι κλειστού τύπου και θα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: 9 ερωτήσεις θα είναι δημογραφικού εργασιακού περιεχομένου, 16 ερωτήσεις θα αφορούν τη διαδικασία της μοριοδότησης και 20 ερωτήσεις θα αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στις ερωτήσεις της δεύτερης και της τρίτης κατηγορίας, πέρα των ερωτήσεων B4, B5 και B15, επιλέχθηκαν οι δυνατές απαντήσεις να είναι σε κλίμακα Likert, χωρίς αθροιστική βαθμολογία, με σκοπό να καταδεικνύουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων. Η κατασκευή και η σύνταξη του πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο του 2025 και υλοποιήθηκαν αποκλειστικά από τον ερευνητή. Αρχικά διαμορφώθηκε ένα πρώτο σχέδιο ερωτήσεων, το οποίο βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία και στους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στον επιβλέποντα καθηγητή, ειδικό σε ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, προκειμένου να αξιολογηθεί και να ελεγχθεί ως προς τη σαφήνεια και την καταλληλότητα της διατύπωσης των ερωτημάτων. Με βάση τις παρατηρήσεις και τις κατευθύνσεις που παρείχε ο επιβλέπων, ο ερευνητής προέβη στις απαραίτητες τροποποιήσεις και αναδιατυπώσεις, καταλήγοντας στην τελική μορφή του εργαλείου.

Το οριστικό ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Forms, γεγονός που επέτρεψε την εύκολη και ταχεία διάχυση του στον πληθυσμό-στόχο. Πριν από την κύρια φάση συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς, με σκοπό τον εντοπισμό πιθανών τεχνικών προβλημάτων, δυσκολιών κατανόησης των ερωτήσεων ή λειτουργικών ασυνεπειών κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Όσον αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αρχικά χρησιμοποιήθηκε το Google sheets για την κατασκευή των ραβδογραμμάτων και των κυκλικών διαγραμμάτων. Στην συνέχεια έγινε στατιστική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS, για τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , με στόχο την συσχέτιση των απαντήσεων μεταξύ των ερωτήσεων. Η χρήση στατιστικών τεχνικών επέτρεψε την αντικειμενική ερμηνεία των δεδομένων και την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων.

⁸⁹ Δαμιανού, Χ. Χ., και Μάρκος Β. Κούτρας. 2003. *Εισαγωγή στη στατιστική*, 1ος τόμος, Συμμετρία, Αθήνα, σ.5.

6. Αποτελέσματα της έρευνας

6.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η στατιστική επεξεργασία τους καθώς και κάποιες παρατηρήσεις.

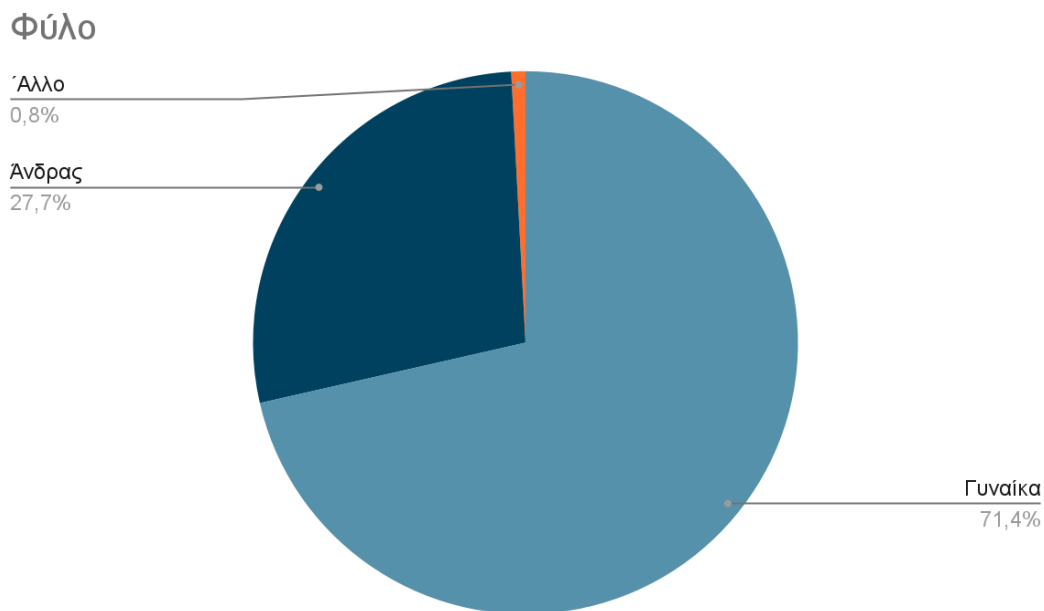
Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ερώτηση Α1:

Το δείγμα αποτελείται από 119 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 85 είναι γυναίκες (71,4%), 33 άνδρες (27,7%) και 1 άτομο (0,8%) το οποίο δεν αυτοπροσδιορίζεται με κάποιο από τα προαναφερθέντα φύλα.

Φύλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Γυναίκα	85	71,4%
Άνδρας	33	27,7%
Άλλο	1	0,8%

Πίνακας 5-A1



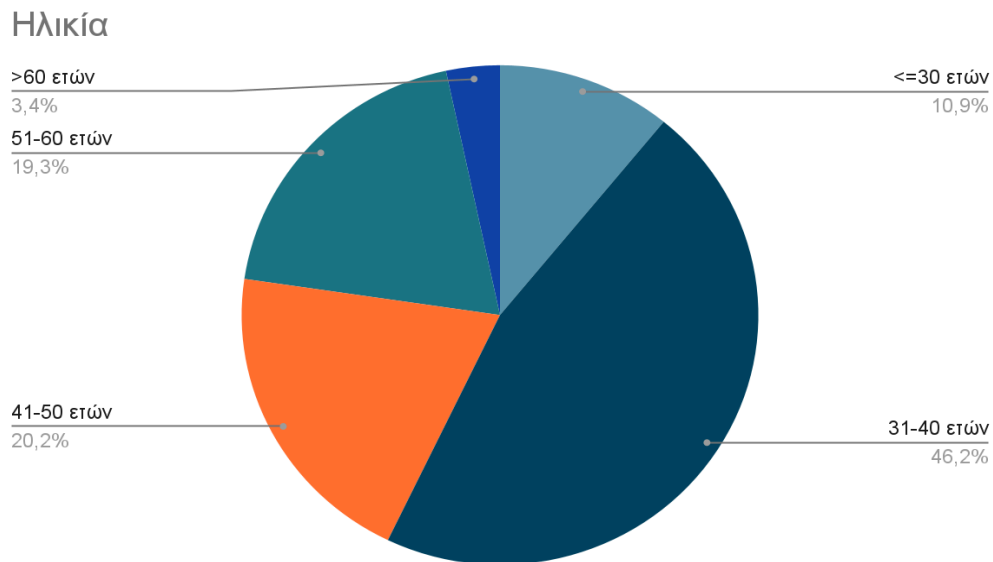
Γράφημα 5-A1

Ερώτηση Α2:

Ως προς την ηλικιακή κατανομή του δείγματος, 13 άτομα (10,9%) είναι έως 30 ετών, 55 άτομα (46,2%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40, 24 άτομα (20,2%) στην ομάδα 41-50 ετών, 23 άτομα (19,3%) στην ομάδα 51-60 ετών, ενώ 4 άτομα (3,4%) είναι άνω των 60 ετών. Παρατηρείται ότι το δείγμα της έρευνας παρουσιάζει μικρότερη μέση ηλικία από τον γενικό πληθυσμό. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται από το γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξοικειωμένοι με τη συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες και ανταποκρίνονται ευκολότερα σε σχετικές προσκλήσεις. Επιπλέον, η αυξημένη συμμετοχή νεότερων εκπαιδευτικών προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα, καθώς πρόκειται για άτομα που αναμένεται να παραμείνουν ενεργά στον εκπαιδευτικό πληθυσμό για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ηλικία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
<=30 ετών	13	10,9%
31-40 ετών	55	46,2%
41-50 ετών	24	20,2%
51-60 ετών	23	19,3%
>60 ετών	4	3,4%

Πίνακας 5-A2



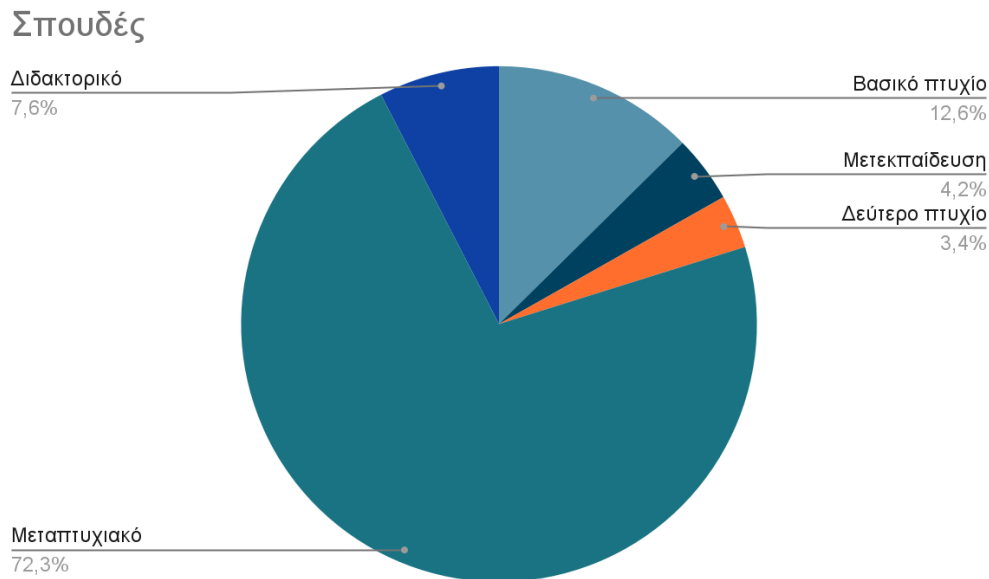
Γράφημα 5-A2

Ερώτηση Α3:

Ως προς το επίπεδο σπουδών του δείγματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (N=86, 72,3%) και διδακτορικό (N=9, 7,6%), ενώ μόλις 15 εκπαιδευτικοί διαθέτουν βασικό πτυχίο (12,6%), μικρότερα ποσοστά διαθέτουν μετεκπαίδευση (N=5, 4,2%) ή δεύτερο πτυχίο (N=4, 3,4%). Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι σημαντικό μέρος του δείγματος διαθέτει προσόντα που υπερβαίνουν τις τυπικές απαιτήσεις της θέσης, γεγονός που επιτρέπει τον χαρακτηρισμό του δείγματος ως υπερπροσοντούχου.

Σπουδές	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Βασικό πτυχίο	15	12,6%
Μετεκπαίδευση	5	4,2%
Δεύτερο πτυχίο	4	3,4%
Μεταπτυχιακό	86	72,3%
Διδακτορικό	9	7,6%

Πίνακας 5-Α3



Γράφημα 5-Α3

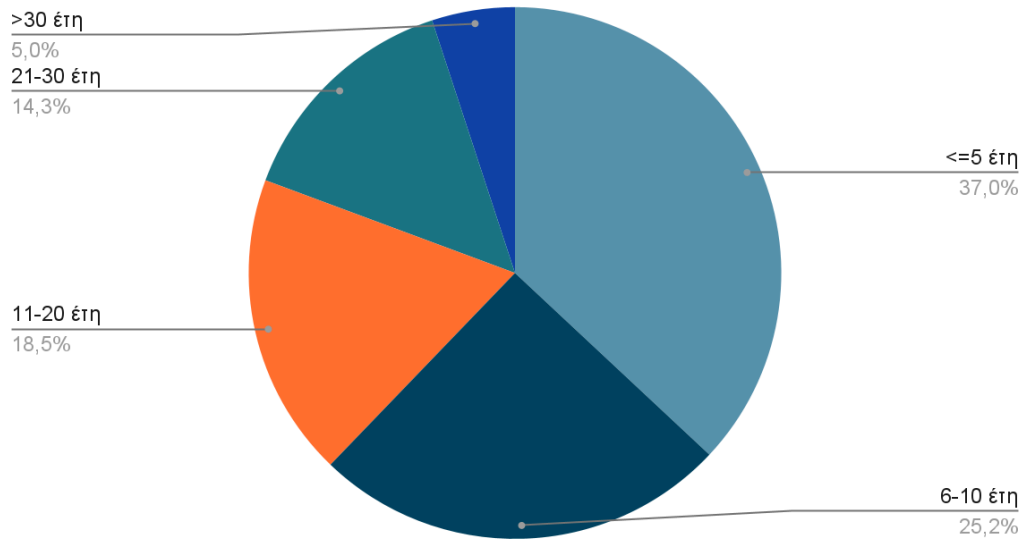
Ερώτηση A4:

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, 44 εκπαιδευτικοί (37,0%) διαθέτουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας, 30 άτομα (25,2%) έχουν από 6 έως 10 έτη, 22 άτομα (18,5%) από 11 έως 20 έτη, 17 άτομα (14,3%) από 21 έως 30 έτη, ενώ 6 άτομα (5,0%) διαθέτουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας. Παρατηρείται ότι το δείγμα της έρευνας χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένη επαγγελματική εμπειρία, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων συγκεντρώνεται στις μικρότερες κατηγορίες προϋπηρεσίας. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με την αυξημένη συμμετοχή νεότερων εκπαιδευτικών στην έρευνα, οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ερευνητικές διαδικασίες.

Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
<=5 έτη	44	37%
6-10 έτη	30	25,2%
11-20 έτη	22	18,5%
21-30 έτη	17	14,3%
>30 έτη	6	5,0%

Πίνακας 5-A4

Έτη προϋπηρεσίας



Γράφημα 5-A4

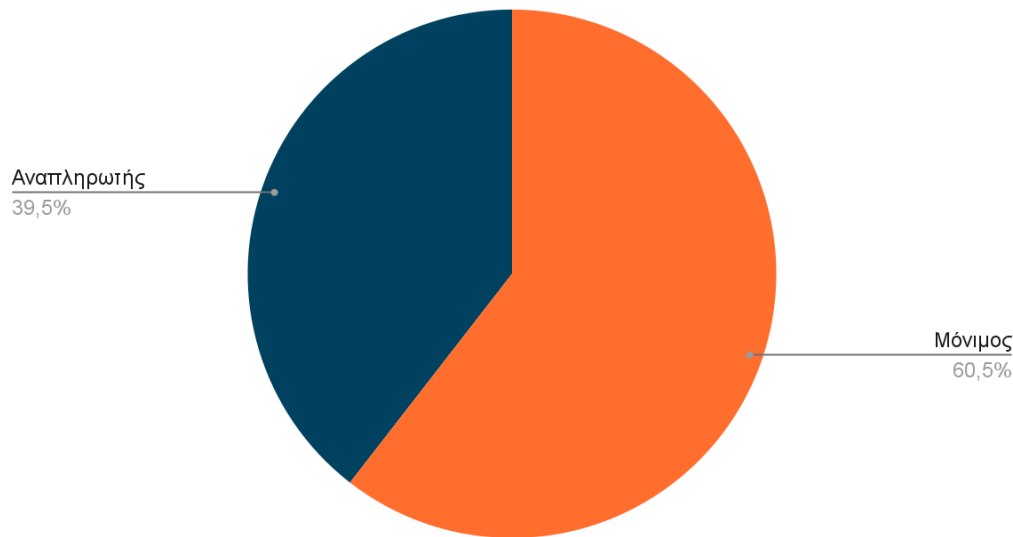
Ερώτηση Α5:

Ως προς τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, 72 εκπαιδευτικοί (60,5%) είναι μόνιμοι, ενώ 47 (39,5%) υπηρετούν ως αναπληρωτές. Η κατανομή αυτή δείχνει ότι, παρότι η πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, σημαντικό ποσοστό αφορά αναπληρωτές, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες συνθήκες στελέχωσης της δημόσιας εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό ενδέχεται να επηρεάζει τις στάσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, ιδίως σε ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική σταθερότητα και την εργασιακή ασφάλεια.

Σχέση εργασίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Μόνιμος	72	60,5%
Αναπληρωτής	47	39,5%

Πίνακας 5-A5

Σχέση εργασίας



Γράφημα 5-A5

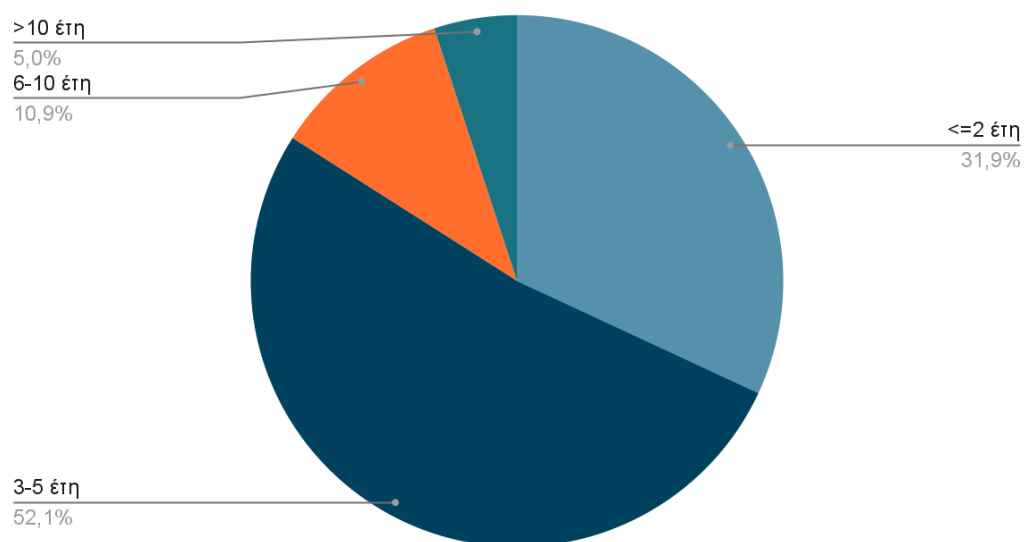
Ερώτηση Α6:

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτή, 38 εκπαιδευτικοί (31,9%) διαθέτουν έως 2 έτη προϋπηρεσίας, ενώ η πλειονότητα του δείγματος, 62 άτομα (52,1%), έχει από 3 έως 5 έτη. Επιπλέον, 13 εκπαιδευτικοί (10,9%) διαθέτουν προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, ενώ 6 άτομα (5,0%) έχουν περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτές.

Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
<=2 έτη	38	31,9%
3-5 έτη	62	52,1%
6-10 έτη	13	10,9%
>10 έτη	6	5,0%

Πίνακας 5-A6

Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής



Γράφημα 5-A6

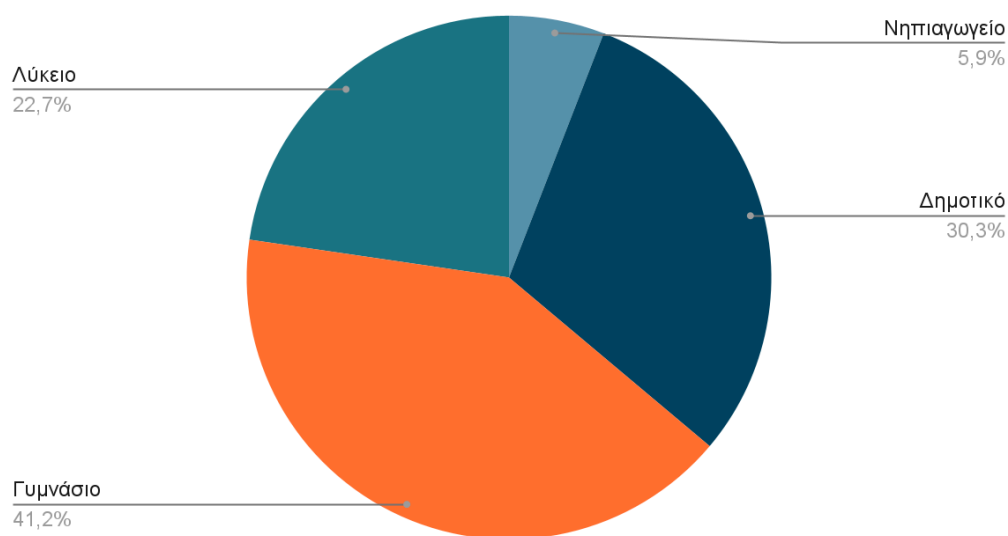
Ερώτηση A7:

Ως προς το σχολείο υπηρετήσης, 43 εκπαιδευτικοί (36,1%) υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 7 σε νηπιαγωγείο (5,9%) και 36 σε δημοτικό (30,3%), ενώ η πλειονότητα του δείγματος, 76 άτομα (63,9%) στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 49 σε γυμνάσιο (41,2%) και 27 σε λύκειο (22,7%).

Σχολείο Εργασίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Νηπιαγωγείο	7	5,9%
Δημοτικό	36	30,3%
Γυμνάσιο	49	41,2%
Λύκειο	27	22,7%

Πίνακας 5-A7

Σχολείο εργασίας



Γράφημα 5-A7

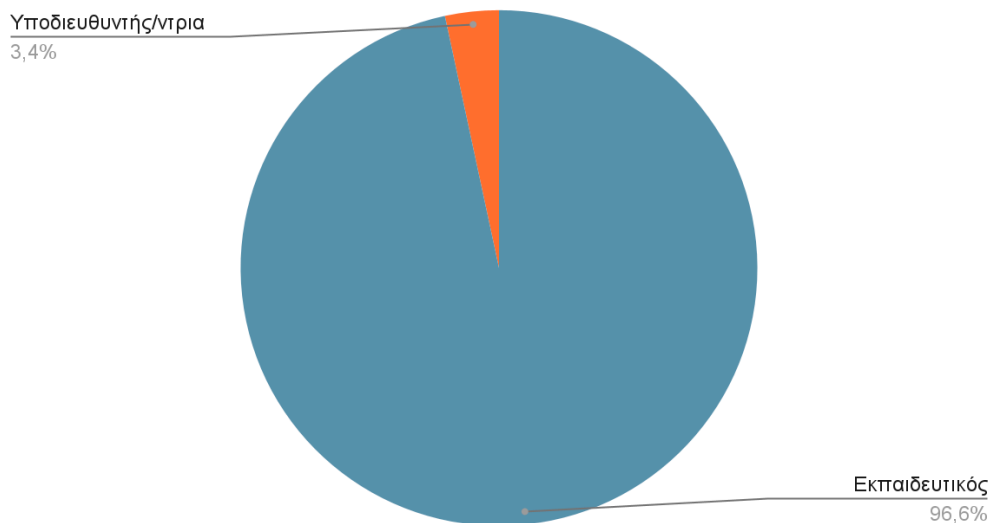
Ερώτηση Α8:

Ως προς την θέση εργασίας του δείγματος, η πλειονότητα, 115 άτομα (96,6%) εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, 4 άτομα (3,4%) κατέχουν θέση υποδιευθυντή/ντριας, ενώ κανένας συμμετέχοντας (0%) δεν κατέχει θέση διευθυντή/ντριας.

Θέση Εργασίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Εκπαιδευτικός	115	96,6%
Υποδιευθυντής/ντρια	4	3,4%
Διευθυντής/ντρια	0	0%

Πίνακας 5-A8

Θέση εργασίας



Γράφημα 5-A8

Ερώτηση A9:

Ως προς την περιφέρεια σχολείου υπηρετήσης των συμμετεχόντων, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από σχεδόν όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπηρετεί στην Περιφέρεια Αττικής (N=80, 67,2%). Σημαντικά μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στις λοιπές περιφέρειες, όπως στη Στερεά Ελλάδα (N=6, 5,0%), στην Πελοπόννησο (N=5, 4,2%), στο Νότιο Αιγαίο (N=4, 3,4%) και στην Κρήτη (N=3, 2,5%). Ακόμη χαμηλότερη εκπροσώπηση εμφανίζουν οι περιφέρειες Βορείου Αιγαίου, Κεντρικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (N=2, 1,6% έκαστη), καθώς και οι περιφέρειες Ηπείρου, Δυτικής Ελλάδας, Δυτικής Μακεδονίας και Ιονίων Νήσων (N=1, 0,8% έκαστη). Επιπλέον, για 11 συμμετέχοντες (9,2%) δεν ήταν διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με την περιφέρεια υπηρετήσης. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει αυξημένη συγκέντρωση του δείγματος στην Περιφέρεια Αττικής, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας.

Περιφέρεια	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Αττικής	80	67,2%
Πελοποννήσου	5	4,2%
Στερεάς Ελλάδας	6	5%
Βορείου Αιγαίου	2	1,6%

Νοτίου Αιγαίου	4	3,4%
Κεντρικής Μακεδονίας	2	1,6%
Κρήτης	3	2,5%
Ηπείρου	1	0,8%
Δυτικής Ελλάδας	1	0,8%
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	2	1,6%
Δυτικής Μακεδονίας	1	0,8%
Ιόνιων νήσων	1	0,8%
Χωρίς στοιχεία	11	9,2%

Πίνακας 5-Α9

Απόψεις για το σύστημα μοριοδότησης

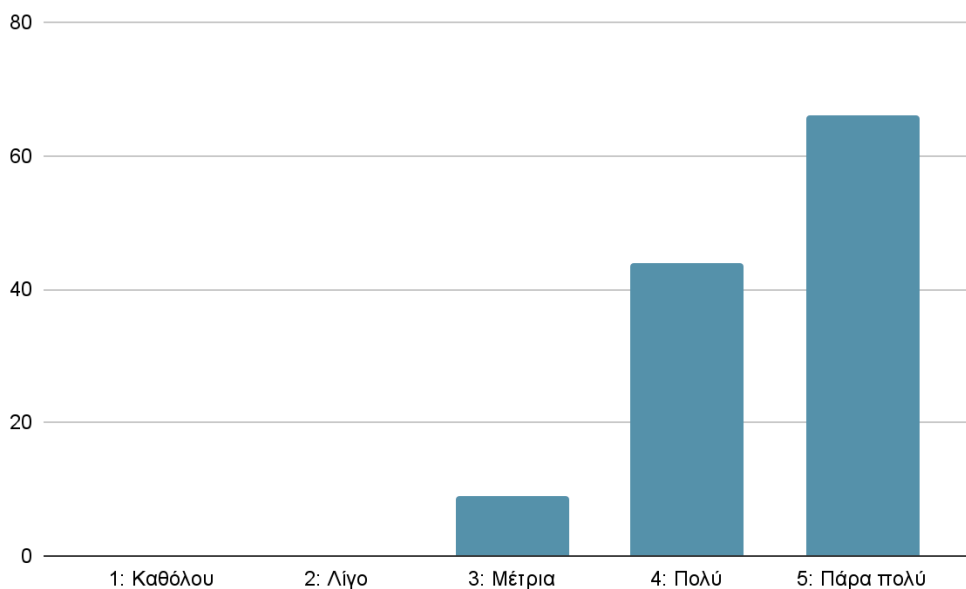
Ερώτηση Β1:

Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών;

Αναφορικά με τη σημασία του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων το αξιολογεί ως ιδιαίτερα σημαντικό. Συγκεκριμένα, 66 εκπαιδευτικοί (55,5%) θεωρούν το μορφωτικό επίπεδο «πάρα πολύ» σημαντικό, ενώ 44 άτομα (37,0%) το αξιολογούν ως «πολύ» σημαντικό. Αντίθετα, περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων το αξιολογεί ως «μέτρια» σημαντικό (N=9, 7,6%), ενώ δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο». Η κατανομή αυτή υποδηλώνει την ευρεία αναγνώριση της σημασίας του μορφωτικού επιπέδου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	0	0%
2: Λίγο	0	0%
3: Μέτρια	9	7,6%
4: Πολύ	44	37%
5: Πάρα πολύ	66	55,5%

Πίνακας 5-B1



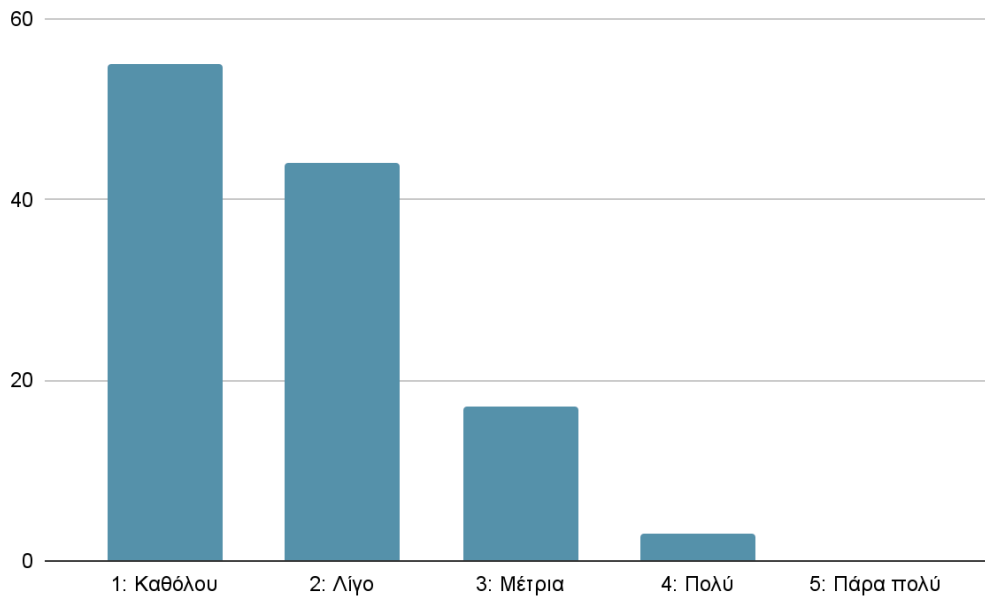
Γράφημα 5-B1

Ερώτηση Β2:

Πόσο πιστεύετε ότι οι οικονομικές απολαβές ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά σας προσόντα;
Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι οικονομικές απολαβές θεωρείται ότι ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν έντονη δυσαρέσκεια. Συγκεκριμένα, 55 συμμετέχοντες (46,2%) θεωρούν ότι οι οικονομικές απολαβές δεν ανταποκρίνονται «καθόλου» στα ακαδημαϊκά τους προσόντα, ενώ 44 άτομα (44,0%) τις αξιολογούν ως «λίγο» ανταποκρινόμενες. Μικρότερο ποσοστό τις αξιολογεί ως «μέτρια» ανταποκρινόμενες (N=17, 14,3%), ενώ ελάχιστοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ανταποκρίνονται «πολύ» (N=3, 2,5%). Δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στην κατηγορία «πάρα πολύ». Η κατανομή αυτή υποδηλώνει σημαντική απόκλιση μεταξύ των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και της αντίληψής τους για την οικονομική τους ανταμοιβή.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	55	46,2%
2: Λίγο	44	44%
3: Μέτρια	17	14,3%
4: Πολύ	3	2,5%
5: Πάρα πολύ	0	0%

Πίνακας 5-B2



Γράφημα 5-B2

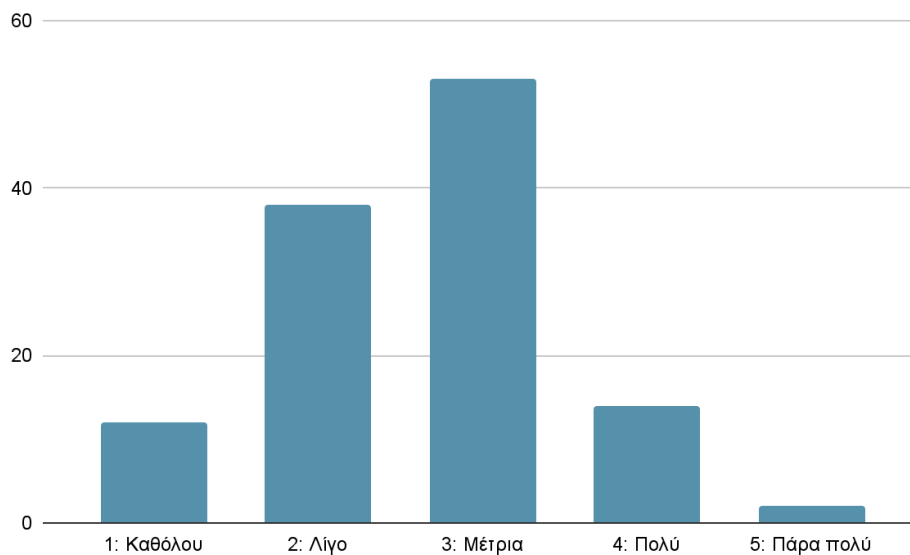
Ερώτηση Β3:

Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον σύστημα προσλήψεων βοηθά στην αξιοκρατική επιλογή καθηγητών;

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο το ισχύον σύστημα προσλήψεων θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή καθηγητών, τα αποτελέσματα δείχνουν μέτρια έως χαμηλή αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, 53 εκπαιδευτικοί (44,5%) αξιολογούν τη συμβολή του συστήματος ως «μέτρια», ενώ 38 άτομα (31,9%) τη θεωρούν «λίγη». Επιπλέον, 12 συμμετέχοντες (10,1%) εκτιμούν ότι το σύστημα δεν συμβάλλει «καθόλου» στην αξιοκρατική επιλογή. Αντίθετα, μικρότερα ποσοστά αξιολογούν τη συμβολή του ως «πολύ» (N=14, 11,8%) ή «πάρα πολύ» (N=2, 1,7%). Η κατανομή αυτή υποδηλώνει συγκρατημένη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο ισχύον σύστημα προσλήψεων ως προς την προαγωγή της αξιοκρατίας.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	12	10,1%
2: Λίγο	38	31,9%
3: Μέτρια	53	44,5%
4: Πολύ	14	11,8%
5: Πάρα πολύ	2	1,7%

Πίνακας 5-B3



Γράφημα 5-B3

Ερώτηση Β4:

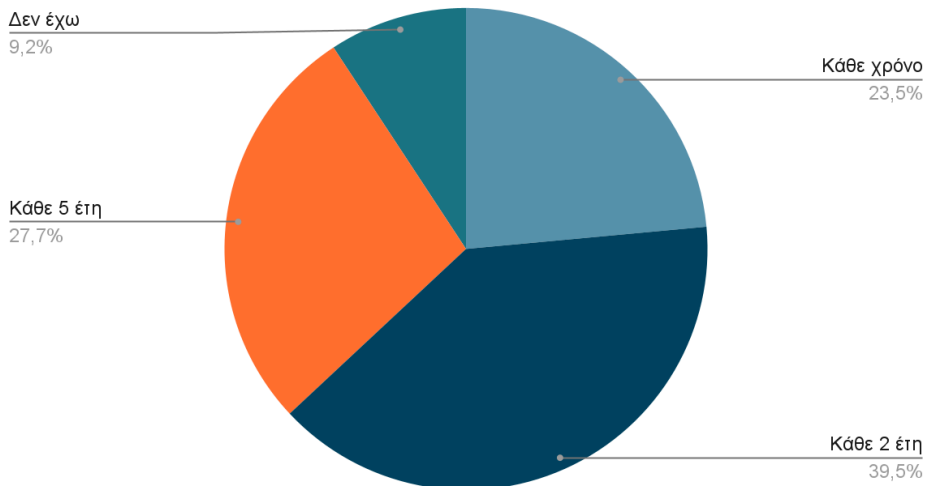
Πόσο συχνά παρακολουθείτε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις (προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δεύτερο πτυχίο, μοριοδοτούμενο σεμινάριο, ξένη γλώσσα, κλπ.);

Αναφορικά με τη συχνότητα παρακολούθησης μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων (όπως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δεύτερο πτυχίο, μοριοδοτούμενα σεμινάρια, ξένες γλώσσες κ.ά.), η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συμμετέχει σε τέτοιες εκπαιδευτικές διαδικασίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Συγκεκριμένα, 47 εκπαιδευτικοί (39,5%) παρακολουθούν μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις κάθε δύο έτη, ενώ 33 άτομα (27,7%) κάθε πέντε έτη. Επιπλέον, 28 συμμετέχοντες (23,5%) δηλώνουν ότι παρακολουθούν αντίστοιχα προγράμματα σε ετήσια βάση. Αντίθετα, 11 εκπαιδευτικοί (9,2%) αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ μοριοδοτούμενη μετεκπαίδευση. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει υψηλό επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο ενδέχεται να σχετίζεται με τις απαιτήσεις του ισχύοντος συστήματος μοριοδότησης.

Συχνότητα παρακολούθησης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Κάθε χρόνο	28	23,5%
Κάθε 2 έτη	47	39,5%
Κάθε 5 έτη	33	27,7%
Δεν έχω παρακολουθήσει ποτέ	11	9,2%

Πίνακας 5-B4

Συχνότητα παρακολούθησης



Γράφημα 5-B4

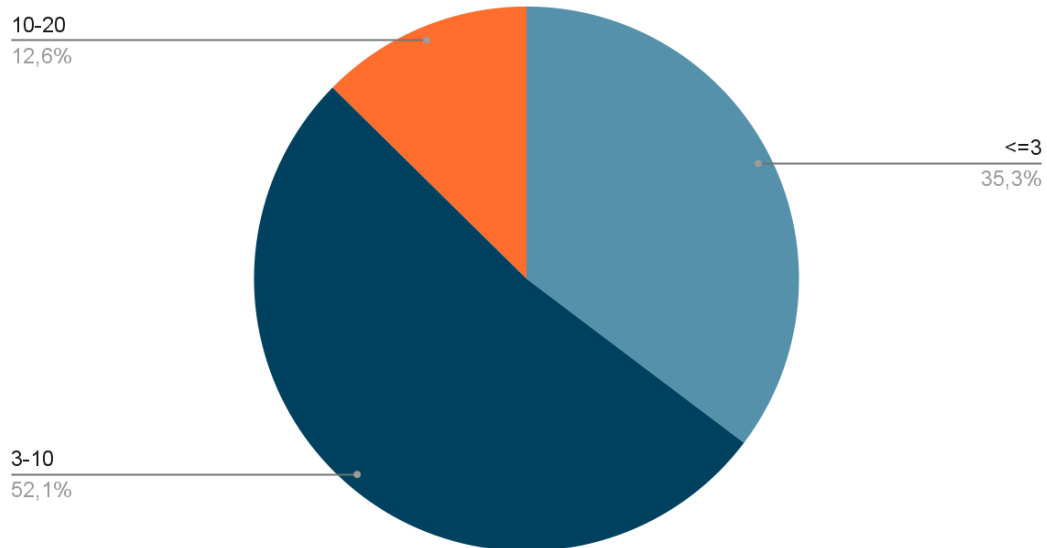
Ερώτηση Β5:

Πόσες ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνετε σε αυτές κατά την περίοδο παρακολούθησης;
Αναφορικά με τον αριθμό ωρών που αφιερώνουν εβδομαδιαίως οι εκπαιδευτικοί σε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις κατά την περίοδο παρακολούθησής τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι αφιερώνει περιορισμένο έως μέτριο χρόνο. Συγκεκριμένα, 62 εκπαιδευτικοί (52,1%) αφιερώνουν από 3 έως 10 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ 42 άτομα (35,3%) αφιερώνουν έως 3 ώρες. Μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων δηλώνει ότι αφιερώνει από 10 έως 20 ώρες την εβδομάδα (N=15, 12,6%), ενώ δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στην κατηγορία άνω των 20 ωρών.

Ώρες	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
<=3	42	35,3%
3-10	62	52,1%
10-20	15	12,6%
>20	0	0%

Πίνακας 5-B5

Ώρες ενασχόλησης εβδομαδιαίως



Γράφημα 5-B5

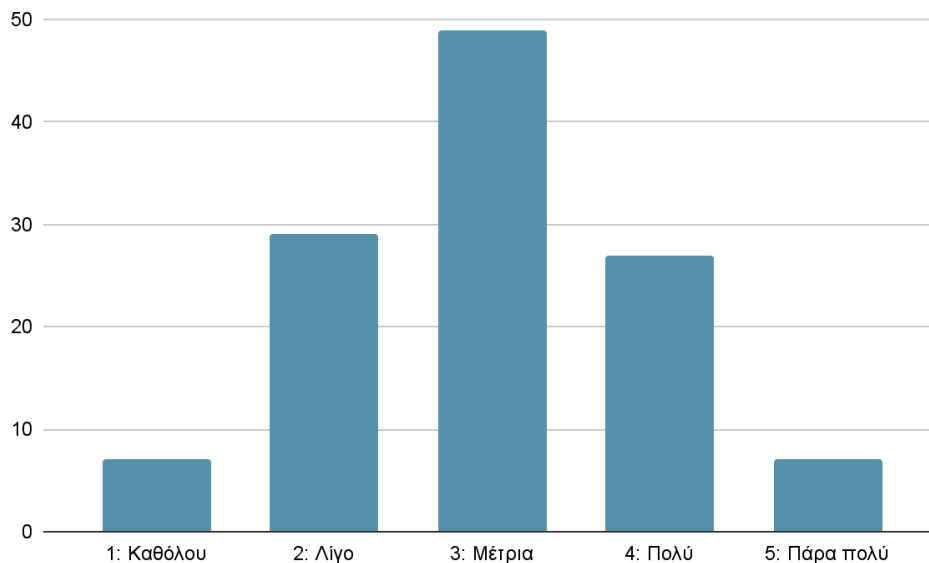
Ερώτηση Β6:

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μοριοδοτούμενες μετεκπαιδύσεις σας βοηθούν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός;

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι μοριοδοτούμενες μετεκπαιδύσεις συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα δείχνουν κυρίως μέτρια αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, 49 συμμετέχοντες (41,2%) αξιολογούν τη συμβολή τους ως «μέτρια», ενώ 29 άτομα (24,4%) τη θεωρούν «λίγη». Επιπλέον, 27 εκπαιδευτικοί (22,7%) εκτιμούν ότι οι μετεκπαιδύσεις συμβάλλουν «πολύ» στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μικρότερα ποσοστά τις αξιολογούν ως «καθόλου» (N=7, 5,9%) ή «πάρα πολύ» (N=7, 5,9%). Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι, αν και αναγνωρίζεται η συμβολή των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδύσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη, αυτή δεν αξιολογείται ως ιδιαίτερα υψηλή από την πλειονότητα των συμμετεχόντων.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	7	5,9%
2: Λίγο	29	24,4%
3: Μέτρια	49	41,2%
4: Πολύ	27	22,7%
5: Πάρα πολύ	7	5,9%

Πίνακας 5-B6



Γράφημα 5-B6

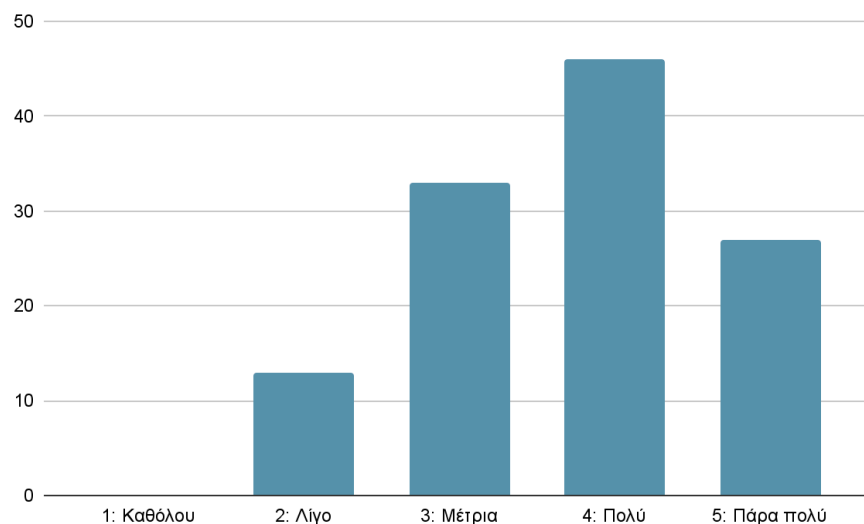
Ερώτηση Β7:

Κατά πόσο θεωρείτε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερο/ αποδοτικότερο να τις αφιερώνετε σε θέματα που άπτονται πιο άμεσα του αντικειμένου της εργασίας σας; (προετοιμασία, διορθώσεις, κ.λπ)

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα ήταν αποτελεσματικότερη ή αποδοτικότερη η αφιέρωση του χρόνου τους σε δραστηριότητες που άπτονται πιο άμεσα του αντικειμένου της εργασίας τους (όπως προετοιμασία μαθημάτων, διορθώσεις κ.λπ.), τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλή συμφωνία. Συγκεκριμένα, 46 συμμετέχοντες (38,7%) αξιολογούν αυτή την επιλογή ως «πολύ» αποτελεσματικότερη, ενώ 27 άτομα (22,7%) ως «πάρα πολύ» αποτελεσματικότερη. Επιπλέον, 33 εκπαιδευτικοί (27,7%) τη θεωρούν «μέτρια» αποτελεσματική. Αντίθετα, μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων την αξιολογεί ως «λίγο» αποτελεσματική (N=13, 10,9%), ενώ δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στην κατηγορία «καθόλου». Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών προκρίνει την άμεση ενασχόληση με το διδακτικό έργο έναντι της συμμετοχής σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	0	0%
2: Λίγο	13	10,9%
3: Μέτρια	33	27,7%
4: Πολύ	46	38,7%
5: Πάρα πολύ	27	22,7%

Πίνακας 5-B7



Γράφημα 5-B7

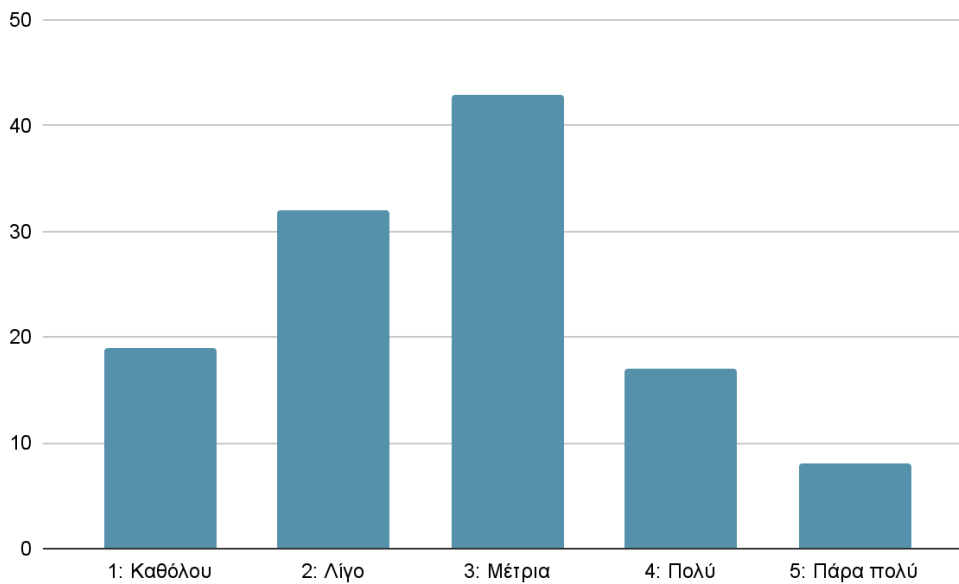
Ερώτηση Β8:

Σε τι βαθμό νιώθετε άγχος κατά την περίοδο παρακολούθησης;

Σχετικά με τον βαθμό άγχους των συμμετεχόντων κατά την περίοδο παρακολούθησης των επιμορφώσεων, 19 άτομα (16%) απάντησαν καθόλου, 32 άτομα(26,9%) απάντησαν λίγο, 43 άτομα(36,1%) απάντησαν μέτρια, 17 άτομα απάντησαν (14,3%), ενώ 8 άτομα(6,7%) απάντησαν πάρα πολύ. Στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων αυτών θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν τα αποτελέσματα της ερώτησης Β4, ιδιαίτερα δε τα 11 άτομα(9,2%) που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποια επιμόρφωση αλλά και τα 33 άτομα(27,7%) που παρακολουθούν κάθε 5 έτη, καθώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας ερώτησης.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	19	16%
2: Λίγο	32	26,9%
3: Μέτρια	43	36,1%
4: Πολύ	17	14,3%
5: Πάρα πολύ	8	6,7%

Πίνακας 5-B8



Γράφημα 5-B8

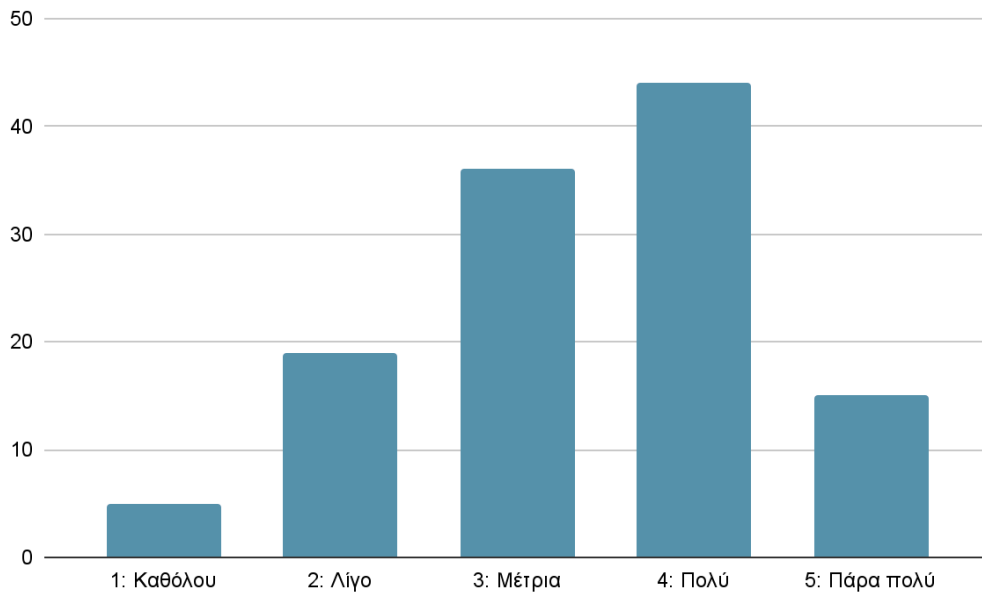
Ερώτηση Β9:

Σε τι βαθμό οι επιμορφώσεις επηρεάζουν αρνητικά με κάποιον τρόπο την προσωπική σας ζωή (απαιτούμενες θυσίες);

Αναφορικά με τον βαθμό της αρνητικής επιρροής της παρακολουθησης των επιμορφώσεων στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλή συμφωνία όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5-B9), 15 άτομα(12,6%) απάντησαν πάρα πολύ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, 44 άτομα (37%) απάντησε πολύ, σημαντικό μέρος του δείγματος (N=36, 30,3%) απάντησε μέτρια, 19 άτομα (16%) απάντησαν λίγο, ενώ καθόλου απάντησαν μόλις 5 άτομα(4,2%).

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	5	4,2%
2: Λίγο	19	16%
3: Μέτρια	36	30,3%
4: Πολύ	44	37%
5: Πάρα πολύ	15	12,6%

Πίνακας 5-B9



Γράφημα 5-B9

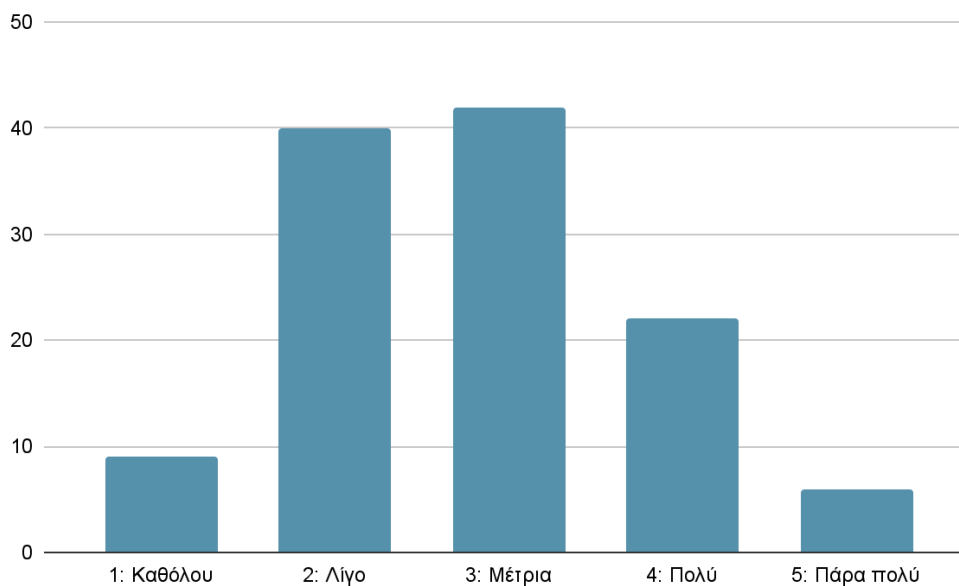
Ερώτηση B10:

Πόσο ενδιαφέρον βρίσκετε σε αυτές τις μετεκπαιδεύσεις;

Αναφορικά με τον βαθμό ενδιαφέροντος που βρίσκουν σε αυτές τις μετεκπαιδεύσεις οι εκπαιδευτικοί, οι επικρατέστερη απάντηση είναι «μέτρια», όπου την επέλεξαν 42 άτομα(35,3%), και ακολουθεί η απάντηση «λίγο», 40 άτομα(33,6%). Ακολουθεί η απάντηση «πολύ» (N=22, 18,5%), λιγότερα επέλεξαν τις απαντήσεις «καθόλου» (N=9, 7,6%) και «πάρα πολύ» (N=6, 5%).

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	9	7,6%
2: Λίγο	40	33,6%
3: Μέτρια	42	35,3%
4: Πολύ	22	18,5%
5: Πάρα πολύ	6	5%

Πίνακας 5-B10



Γράφημα 5-B10

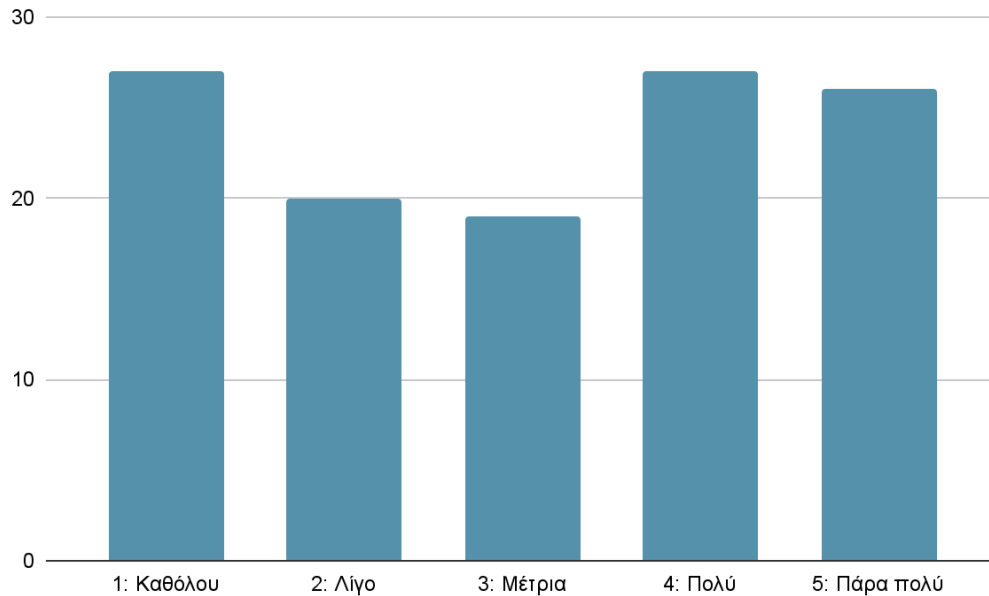
Ερώτηση B11:

Σε τι βαθμό τις κάνετε για συγκέντρωση μορίων;

Οι απαντήσεις σχετικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί κάνουν τις επιμορφώσεις για συγκέντρωση μορίων οι απαντήσεις παρουσιάζουν ισορροπία. Συγκεκριμένα, 27 άτομα (22,7%) απάντησαν καθόλου, 20 άτομα (16,8%) λίγο, 19 άτομα (16%) μέτρια, 27 άτομα (22,7%) πολύ, ενώ 26 άτομα (21,8%) απάντησαν πάρα πολύ.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	27	22,7%
2: Λίγο	20	16,8%
3: Μέτρια	19	16%
4: Πολύ	27	22,7%
5: Πάρα πολύ	26	21,8%

Πίνακας 5-B11



Γράφημα 5-B11

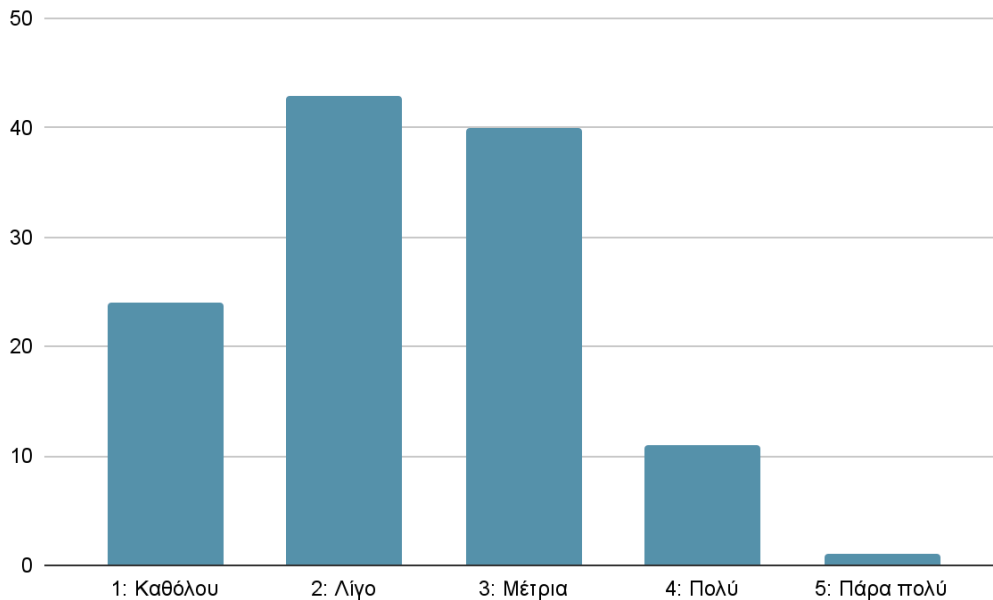
Ερώτηση B12:

Πιστεύετε ότι η ποιότητα και η οργάνωση των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων είναι στο επιθυμητό επίπεδο;

Σχετικά με το αν επίπεδο των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων είναι το επιθυμητό, 24 άτομα (20,2%) απάντησαν καθόλου, 43 άτομα (36,1%) λίγο, 40 άτομα (33,6%) μέτρια, 11 άτομα (9,2%) πολύ, ενώ μόλις 1 άτομο (0,8%) απάντησε πάρα πολύ. Η κατανομή αυτή καταδεικνύει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις στερούνται οργάνωσης και ποιότητας.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	24	20,2%
2: Λίγο	43	36,1%
3: Μέτρια	40	33,6%
4: Πολύ	11	9,2%
5: Πάρα πολύ	1	0,8%

Πίνακας 5-B12



Γράφημα 5-B12

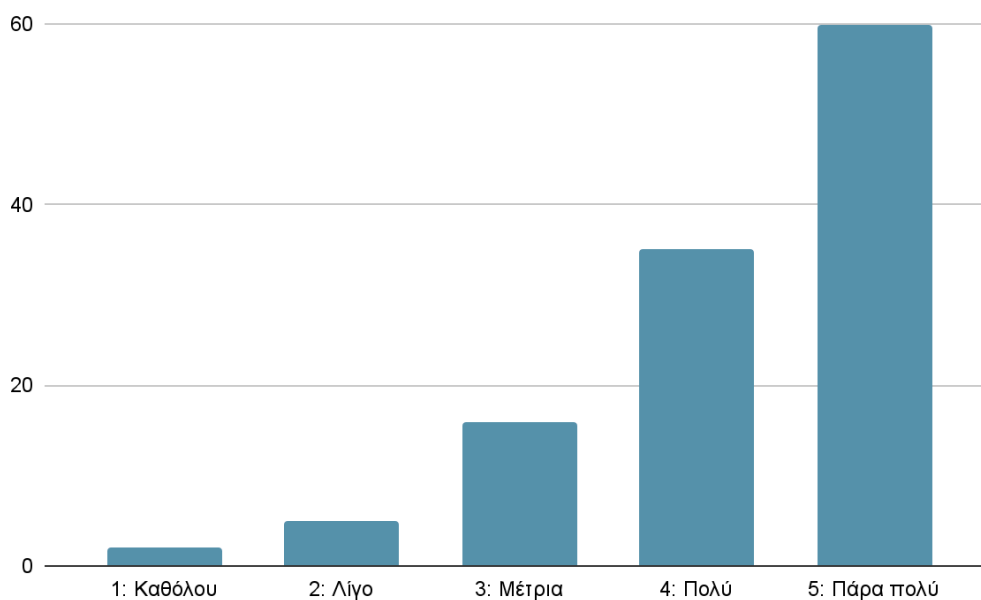
Ερώτηση B13:

Σε τι βαθμό επηρεάζει το ύψος των διδάκτρων την επιλογή επιμόρφωσης;

Αναφορικά με την επιρροή του ύψους των διδάκτρων στην επιλογή επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (N=60, 50,8%) απάντησε πάρα πολύ, 35 εκπαιδευτικοί (29,7%) απάντησαν πολύ, 16 εκπαιδευτικοί (13,6%) μέτρια, ενα ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο(N=5, 1,7%) και καθόλου(N=1, 1,7%). Η κατανομή των απαντήσεων δείχνει ισχυρή συσχέτιση του κόστους με την επιλογή επιμόρφωσης.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	2	1,7%
2: Λίγο	5	4,2%
3: Μέτρια	16	13,6%
4: Πολύ	35	29,7%
5: Πάρα πολύ	60	50,8%

Πίνακας 5-B13



Γράφημα 5-B13

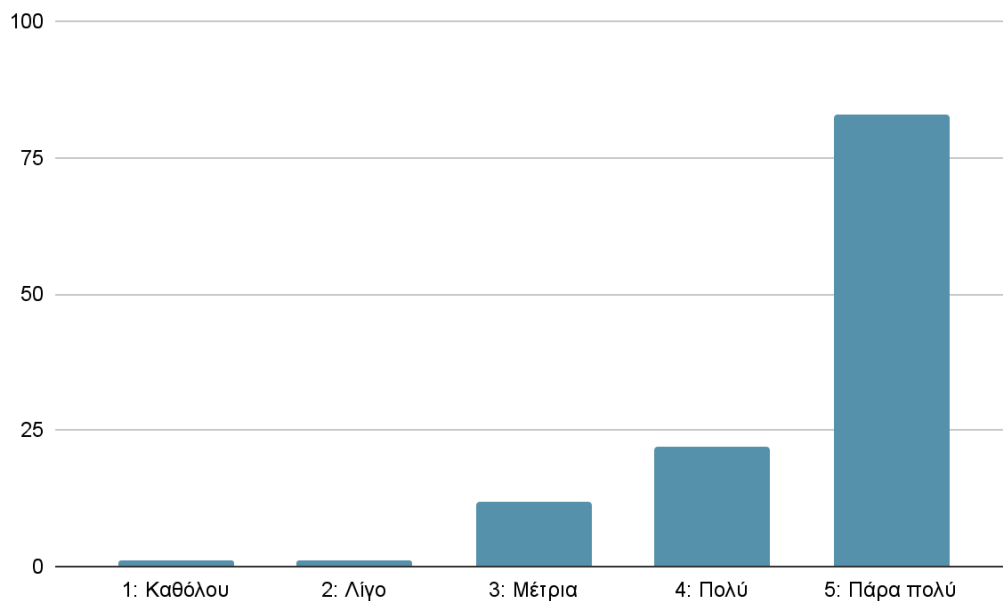
Ερώτηση B14:

Πιστεύετε ότι υπάρχει τάση εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, η οποία αναδεικνύει ζητήματα αξιοπιστίας και ισοτιμίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση; (προσόντων για τα οποία δεν απαιτείται καμία ενέργεια εκ μέρους του υποψηφίου για την απόκτηση τους);

Σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει τάση εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=83, 69,7%) απάντησε πάρα πολύ, ακολουθούν οι απαντήσεις πολύ (N=22, 18,5%) και μέτρια (N=12, 10,1%), ενώ από 1 εκπαιδευτικός (0,8%) απάντησε λίγο και καθόλου. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει έντονη αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη τάσης εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, γεγονός που εγείρει σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την αξιοπιστία και την ισοτιμία του συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	1	0,8%
2: Λίγο	1	0,8%
3: Μέτρια	12	10,1%
4: Πολύ	22	18,5%
5: Πάρα πολύ	83	69,7%

Πίνακας 5-B14



Γράφημα 5-B14

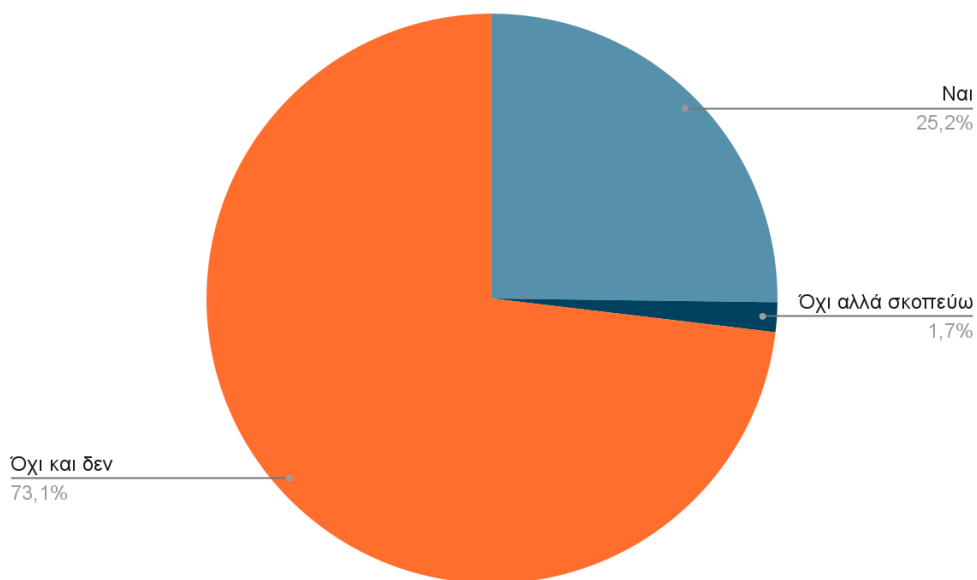
Ερώτηση B15:

Έχετε αποκτήσει κάποιο μοριοδοτούμενο προσόν από ιδιωτικό φορέα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία από μέρος σας;

Σχετικά με το αν έχουν αποκτήσει ή αν σκοπεύουν να αποκτήσουν κάποιο μοριοδοτούμενο προσόν από ιδιωτικό φορέα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία από μέρος τους, η πλειοψηφία των συμμετοχόντων (N=87, 73,1%) απάντησε «όχι και δεν σκοπεύω», ακολουθεί η απάντηση «ναι» (N=30, 25,3%) , ενώ 2 εκπαιδευτικοί (1,7%) απάντησε «όχι αλλά σκοπεύω να το κάνω». Η κατανομή αυτή αναδεικνύει από την μία την επιφυλακτικότητα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους πιστοποιήσεις αλλά από την άλλη και ένα σημαντικό μέρος τους έχει καταφύγει σε αυτές.

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
Ναι	30	25,3%
Όχι αλλά σκοπεύω να το κάνω	2	1,7%
Όχι και δεν σκοπεύω	87	73,1%

Πίνακας 5-B15



Γράφημα 5-B15

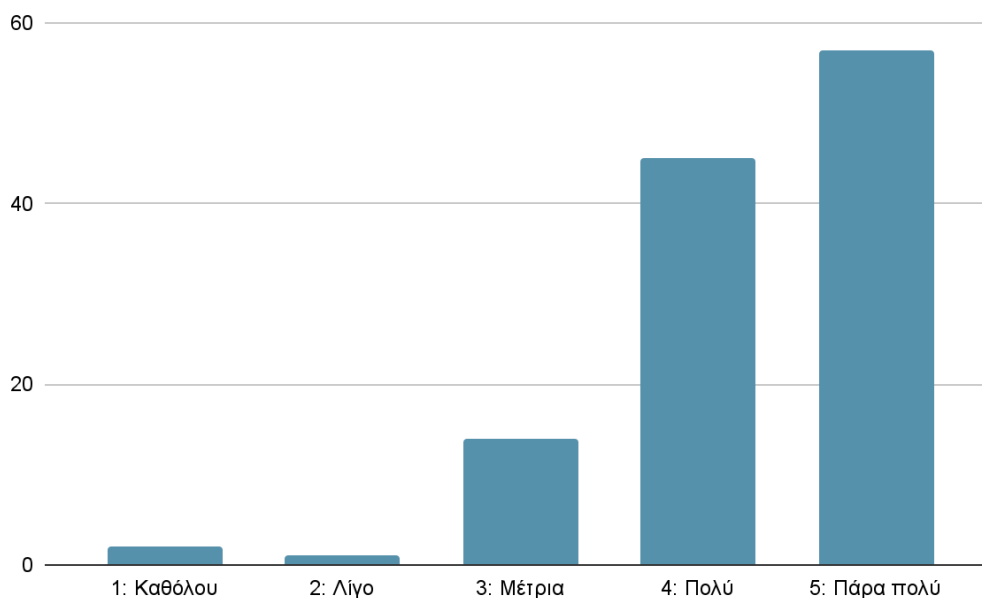
Ερώτηση B16:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα προσόντα σας είναι επαρκή για την εργασίας σας;

Όσον αφορά τον βαθμό που πιστεύουν ότι τα προσόντα τους είναι επαρκή για την εργασία τους, η πλειονότητα (N=57, 47,9%) απάντησε πάρα πολύ, 45 άτομα (37,8%) απάντησαν πολύ, 14 άτομα (11,8%) μέτρια, μόλις 1 άτομο (0,8%) απάντησε λίγο, ενώ 2 άτομα (1,7%) απάντησε καθόλου. Η παρούσα κατανομή δείχνει την ευρεία αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι κατέχουν τα απαραίτητα προσόντα για την εργασία τους.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	2	1,7%
2: Λίγο	1	0,8%
3: Μέτρια	14	11,8%
4: Πολύ	45	37,8%
5: Πάρα πολύ	57	47,9%

Πίνακας 5-B16



Γράφημα 5-B16

Απόψεις για την αξιολόγηση

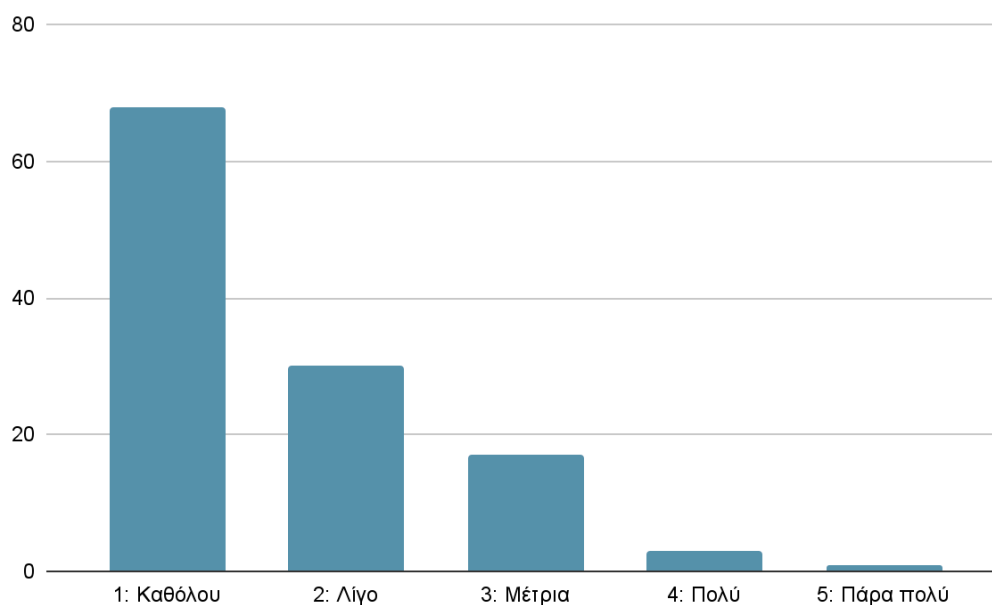
Ερώτηση Γ1:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Αναφορικά με τον βαθμό που η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=68, 57,1%) πιστεύει «καθόλου», ακολουθεί η απάντηση «λίγο» (N=30, 25,2%), 17 άτομα (14,3%) απάντησαν «μέτρια», 3 άτομα (2,5%) «πολύ», ενώ μόλις 1 άτομο (0,8%) πάρα πολύ. Η κατανομή αυτή καταδεικνύει την εδραίωση της αντίληψης ότι η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	68	57,1%
2: Λίγο	30	25,2%
3: Μέτρια	17	14,3%
4: Πολύ	3	2,5%
5: Πάρα πολύ	1	0,8%

Πίνακας 5-Γ1



Γράφημα 5-Γ1

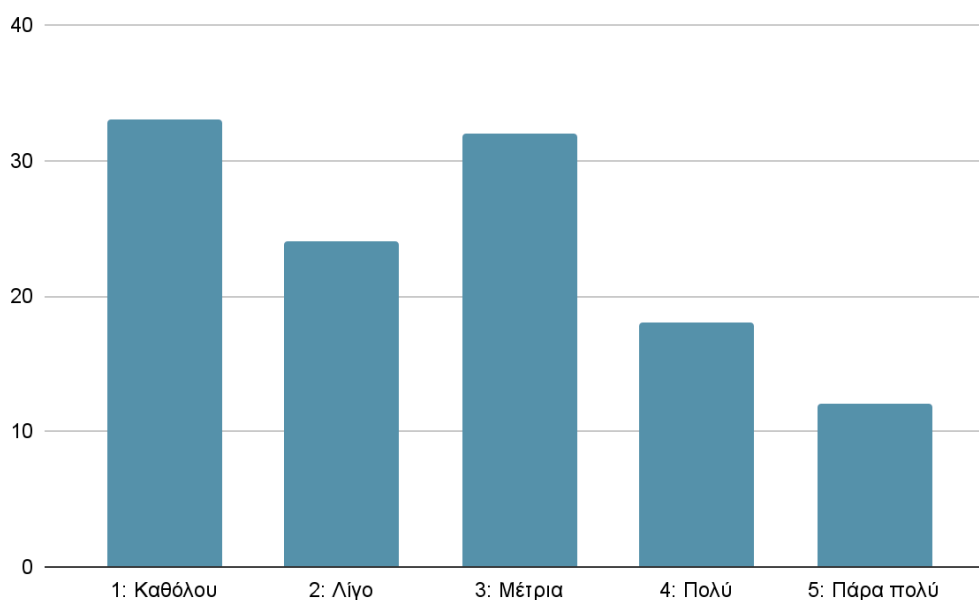
Ερώτηση Γ2:

Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;

Σχετικά με τον βαθμό που η αξιολόγηση αποσκοπεί στην βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, 33 άτομα (27,7%) απάντησαν καθόλου, 24 άτομα (20,2%) απάντησαν λίγο, 32 άτομα (26,9%) απάντησαν μέτρια, 18 άτομα (15,1%) απάντησαν πολύ, ενώ 12 άτομα (10,1%) απάντησαν πάρα πολύ. Οι απαντήσεις στην συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζουν σχετική ισορροπία με τάση των απαντήσεων «καθόλου» και «λίγο» να υπερτερούν των «πολύ» και «πάρα πολύ» και δεν δύναται για ασφαλή συμπεράσματα.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	33	27,7%
2: Λίγο	24	20,2%
3: Μέτρια	32	26,9%
4: Πολύ	18	15,1%
5: Πάρα πολύ	12	10,1%

Πίνακας 5-Γ2



Γράφημα 5-Γ2

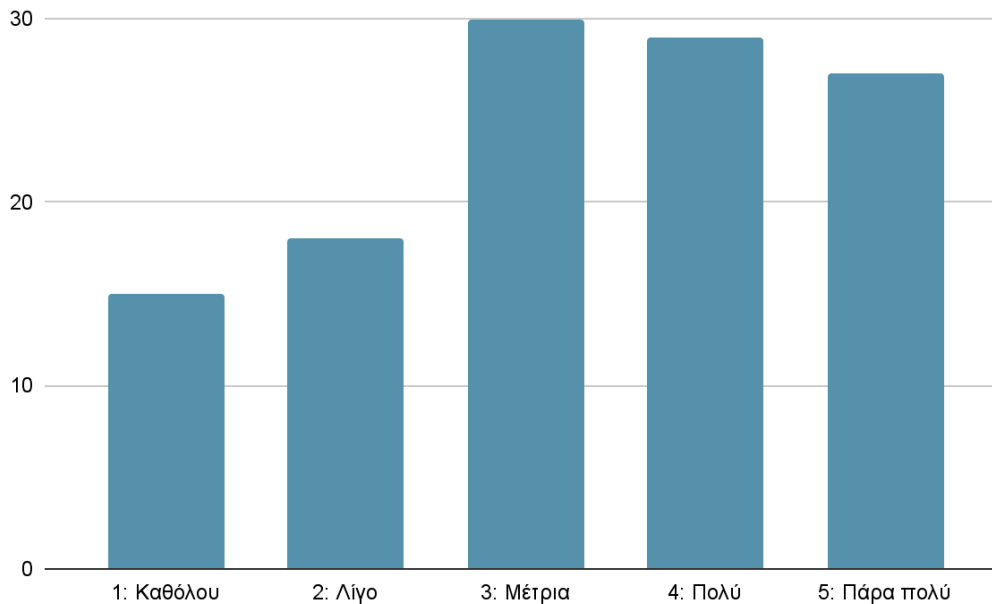
Ερώτηση Γ3:

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον ανταγωνισμό στους συναδέλφους;

Αναφορικά με το κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον ανταγωνισμό στους συναδέλφους, 15 άτομα (12,6%) απάντησαν καθόλου, 18 άτομα (15,1%) λίγο, 30 άτομα (25,2%) μέτρια, 29 άτομα (24,4%) πολύ, ενώ 27 άτομα (22,7%) απάντησαν πάρα πολύ. Οι απαντήσεις στην συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζουν σχετική ισορροπία με ήπια ροπή των απαντήσεων προς τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» και δεν δύναται για ασφαλή συμπεράσματα.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	15	12,6%
2: Λίγο	18	15,1%
3: Μέτρια	30	25,2%
4: Πολύ	29	24,4%
5: Πάρα πολύ	27	22,7%

Πίνακας 5-Γ3



Γράφημα 5-Γ3

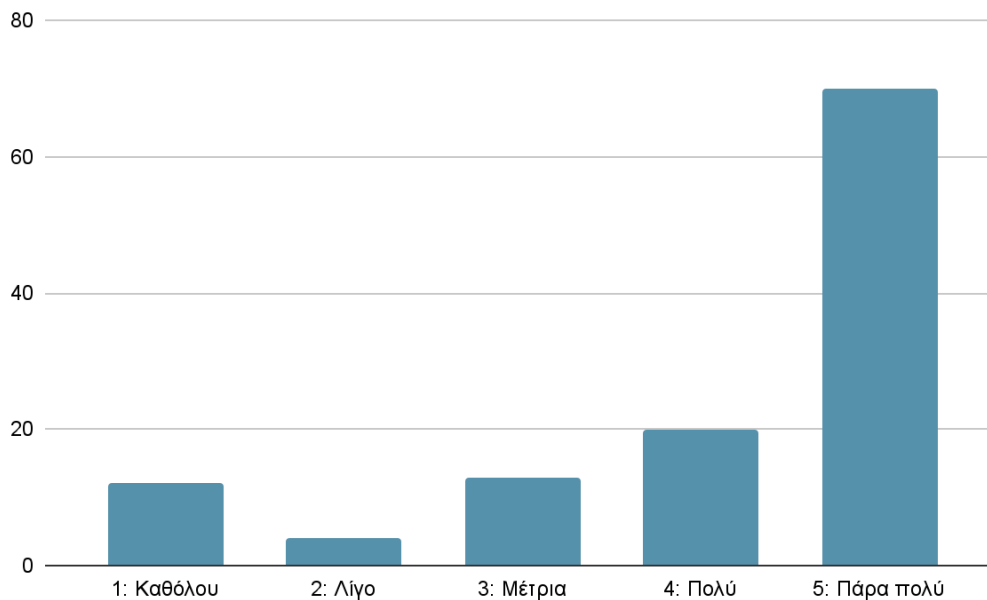
Ερώτηση Γ4:

Πόσο συμφωνείτε με το να είναι προαπαιτούμενο για την αξιολόγηση η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών;

Όσον αφορά την ανάγκη να προηγηθεί η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών πριν την αξιολόγηση τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=70, 58,8%) απάντησε πάρα πολύ, 20 άτομα (16,8%) απάντησαν πολύ, 13 άτομα (10,9%) απάντησαν μέτρια, 4 άτομα (3,4%) λίγο, ενώ 12 άτομα (10,1%) απάντησαν καθόλου. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει την ευρεία αναγνώριση της αναγκαιότητας για βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	12	10,1%
2: Λίγο	4	3,4%
3: Μέτρια	13	10,9%
4: Πολύ	20	16,8%
5: Πάρα πολύ	70	58,8%

Πίνακας 5-Γ4



Γράφημα 5-Γ4

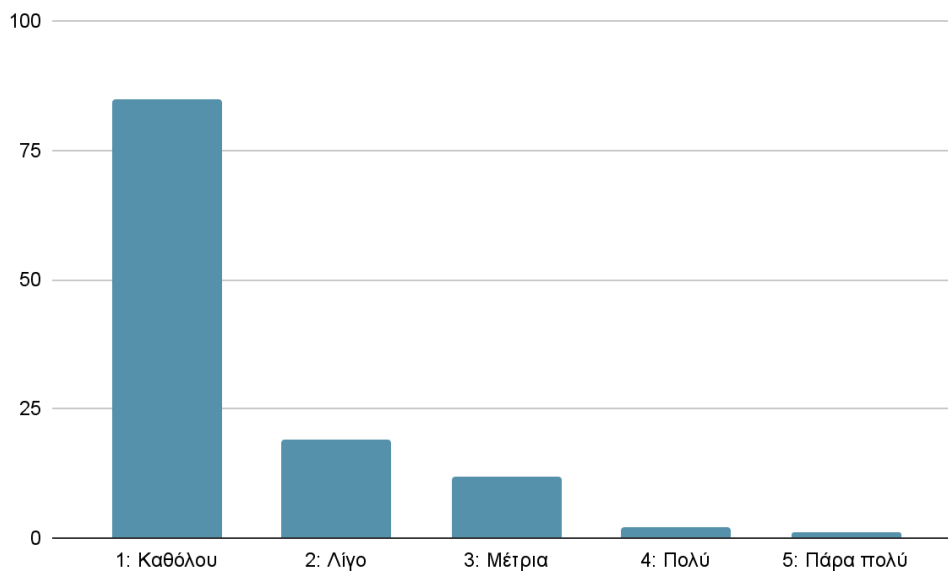
Ερώτηση Γ5:

Με την υπάρχουσα κατάσταση στα δημόσια σχολεία, σε τι βαθμό συμφωνείτε με την προτεραιοποίηση της εφαρμογής της αξιολόγησης;

Αναφορικά με το κατά πόσο η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, με τις παρούσες συνθήκες στα δημόσια σχολεία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (N=85, 71,4%) απάντησε καθόλου, ακολουθούν οι απαντήσεις λίγο (N=19, 16%) και μέτρια (N=12, 10,1%), ενώ 2 άτομα (1,7%) απάντησαν πολύ και μόλις 1 άτομο (0,8%) πάρα πολύ. Η παρούσα κατανομή υποδηλώνει ότι, με δεδομένες τις υφιστάμενες συνθήκες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, η αξιολόγηση δεν θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως προτεραιότητα.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	85	71,4%
2: Λίγο	19	16%
3: Μέτρια	12	10,1%
4: Πολύ	2	1,7%
5: Πάρα πολύ	1	0,8%

Πίνακας 5-Γ5



Γράφημα 5-Γ5

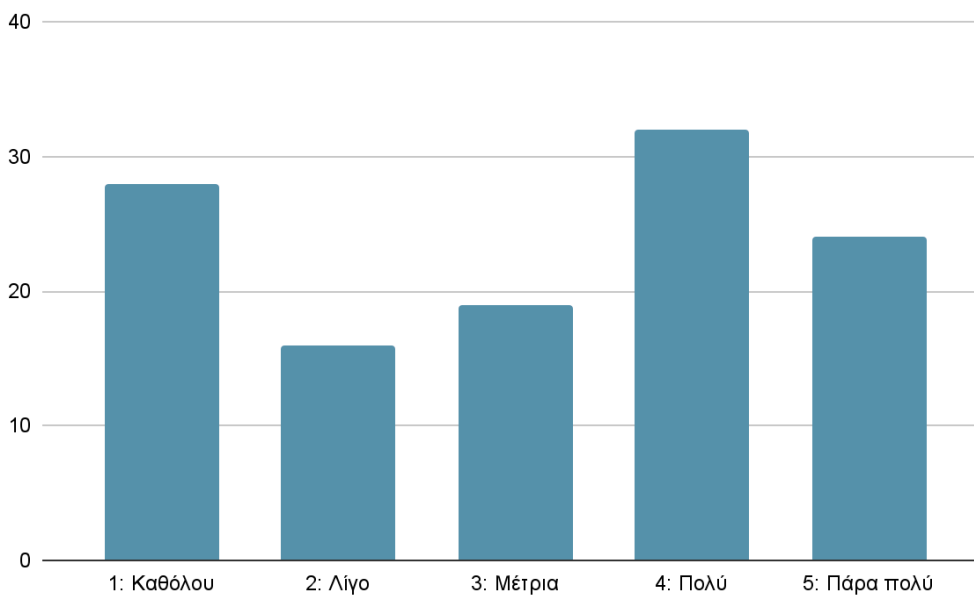
Ερώτηση Γ6:

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο;

Σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο, 28 άτομα (23,5%) απάντησαν καθόλου, 16 άτομα (13,4%) απάντησαν λίγο, 19 άτομα (16%) απάντησαν μέτρια, 32 άτομα (26,9%) απάντησαν πολύ, ενώ 24 άτομα (20,2%) απάντησαν πάρα πολύ.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	28	23,5%
2: Λίγο	16	13,4%
3: Μέτρια	19	16%
4: Πολύ	32	26,9%
5: Πάρα πολύ	24	20,2%

Πίνακας 5-Γ6



Γράφημα 5-Γ6

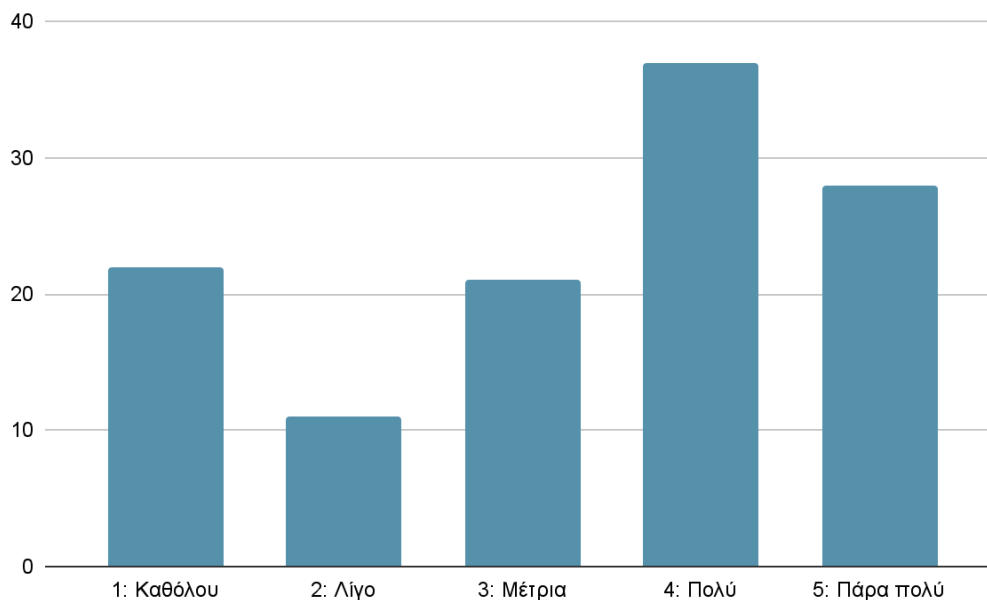
Ερώτηση Γ7:

Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

Αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με το αν αποσκοπεί η αξιολόγηση στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η πλειονότητα του δείγματος (N=37, 31,1%) απάντησε «πολύ», ακολουθεί η απάντηση «πάρα πολύ» (N=28, 23,5%), «μέτρια» απάντησαν 21 άτομα (17,6%), «λίγο» 11 άτομα (9,2%), ενώ 22 άτομα (18,5%) απάντησαν «καθόλου». Η κατανομή είναι ήπια μετατοπισμένη προς τις απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ».

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	22	18,5%
2: Λίγο	11	9,2%
3: Μέτρια	21	17,6%
4: Πολύ	37	31,1%
5: Πάρα πολύ	28	23,5%

Πίνακας 5-Γ7



Γράφημα 5-Γ7

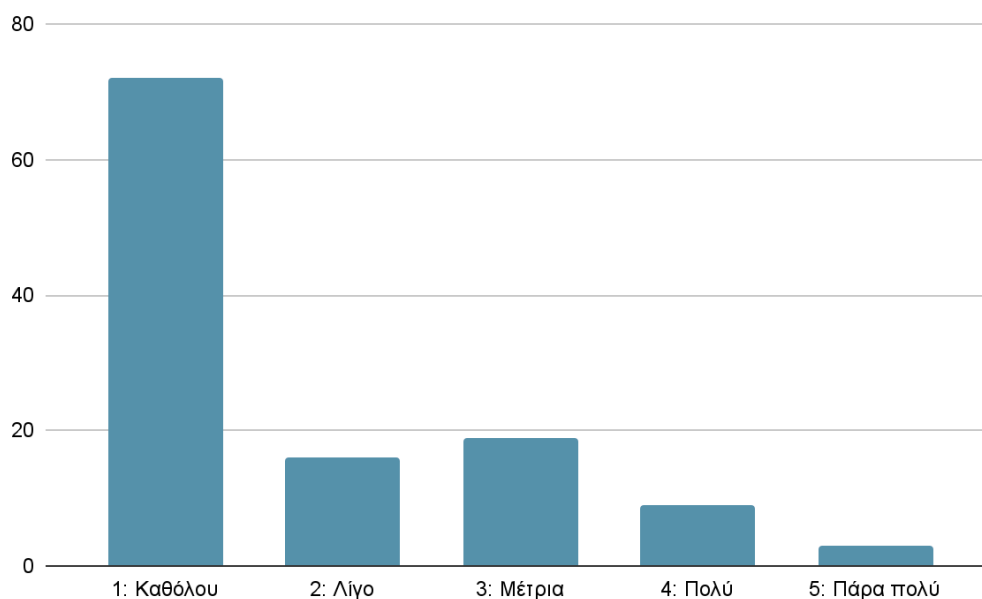
Ερώτηση Γ8:

Πόσο συμφωνείτε με το να συνδέεται η αξιολόγηση με την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;

Όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων με την σύνδεση της αξιολόγησης με την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία (N=72, 60,5%) απάντησε «καθόλου», 16 άτομα (13,4%) απάντησαν «λίγο», 19 άτομα (16%) απάντησαν «μέτρια», 9 άτομα «πολύ», ενώ μόλις 3 άτομα (2,5%) απάντησαν «πάρα πολύ». Η κατανομή καταδεικνύει την σαφή διαφωνία των εκπαιδευτικών με την σύνδεση βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης με την αξιολόγηση.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	72	60,5%
2: Λίγο	16	13,4%
3: Μέτρια	19	16%
4: Πολύ	9	7,6%
5: Πάρα πολύ	3	2,5%

Πίνακας 5-Γ8



Γράφημα 5-Γ8

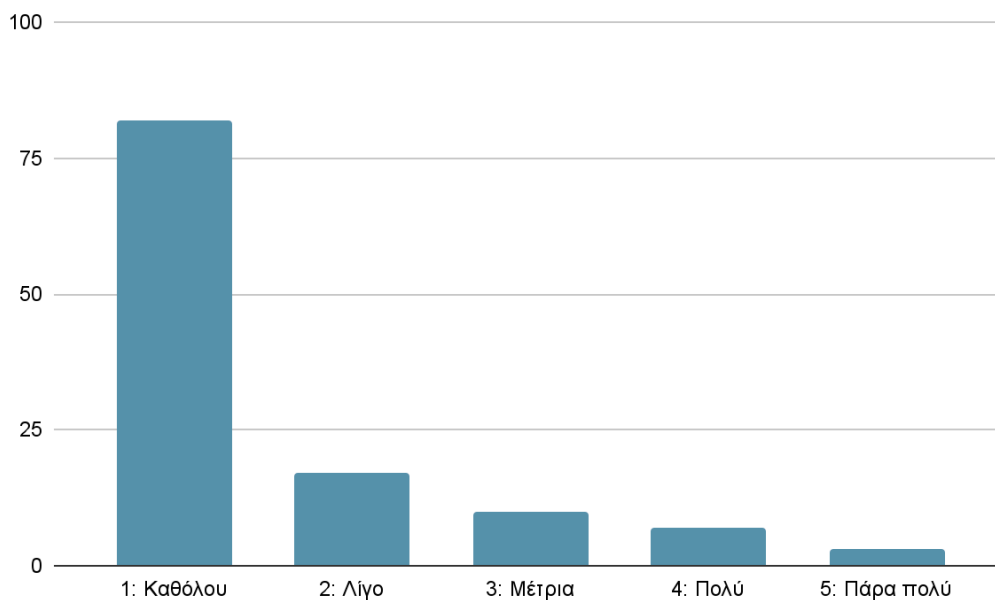
Ερώτηση Γ9:

Σας δίνει κίνητρο για επαγγελματική αναγνώριση;

Σχετικά με το αν η αξιολόγηση δίνει κίνητρο για επαγγελματική αναγνώριση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=82, 68,9%) απάντησαν «καθόλου», 17 άτομα (14,3%) «λίγο», 10 άτομα (8,4%) απάντησαν «μέτρια», 7 άτομα (5,9%) απάντησαν «πολύ», ενώ μόλις 3 άτομα (2,5%) απάντησαν «πάρα πολύ». Η παρούσα κατανομή δείχνει την αδιαμφισβήτητη διαφωνία των εκπαιδευτικών με την σύνδεση της αξιολόγησης με την δημιουργίας κινήτρου για επαγγελματική αναγνώριση.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	82	68,9%
2: Λίγο	17	14,3%
3: Μέτρια	10	8,4%
4: Πολύ	7	5,9%
5: Πάρα πολύ	3	2,5%

Πίνακας 5-Γ9



Γράφημα 5-Γ9

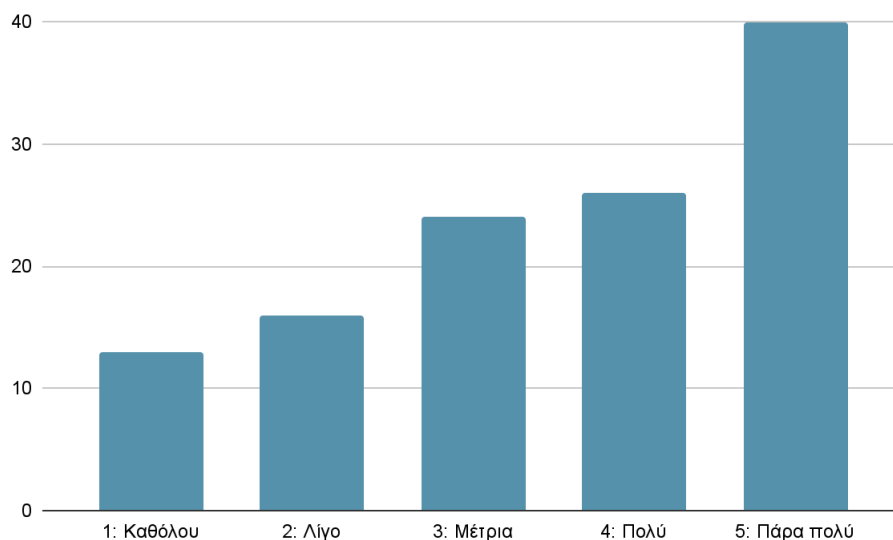
Ερώτηση Γ10:

Κατά πόσο πιστεύετε ότι θα ήταν χρησιμότερο να είχε προηγηθεί κάποια επιμορφωτική διαδικασία πριν αξιολογηθείτε;

Αναφορικά με το αν θα ήταν χρησιμότερο να προηγείται της αξιολόγησης κάποια επιμορφωτική διαδικασία, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=40, 33,6%) δηλώνει ότι συμφωνεί πάρα πολύ, 26 άτομα (21,8%) δηλώνουν πολύ, 24 άτομα (20,2%) δηλώνουν ότι συμφωνούν μέτρια, 16 άτομα (13,6%) δηλώνουν ότι συμφωνούν λίγο, ενώ 13 άτομα (10,9%) δηλώνουν ότι δεν συμφωνούν καθόλου. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί με το να προηγείται της αξιολόγησης κάποια επιμορφωτική διαδικασία.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	13	10,9%
2: Λίγο	16	13,4%
3: Μέτρια	24	20,2%
4: Πολύ	26	21,8%
5: Πάρα πολύ	40	33,6%

Πίνακας 5-Γ10



Γράφημα 5-Γ10

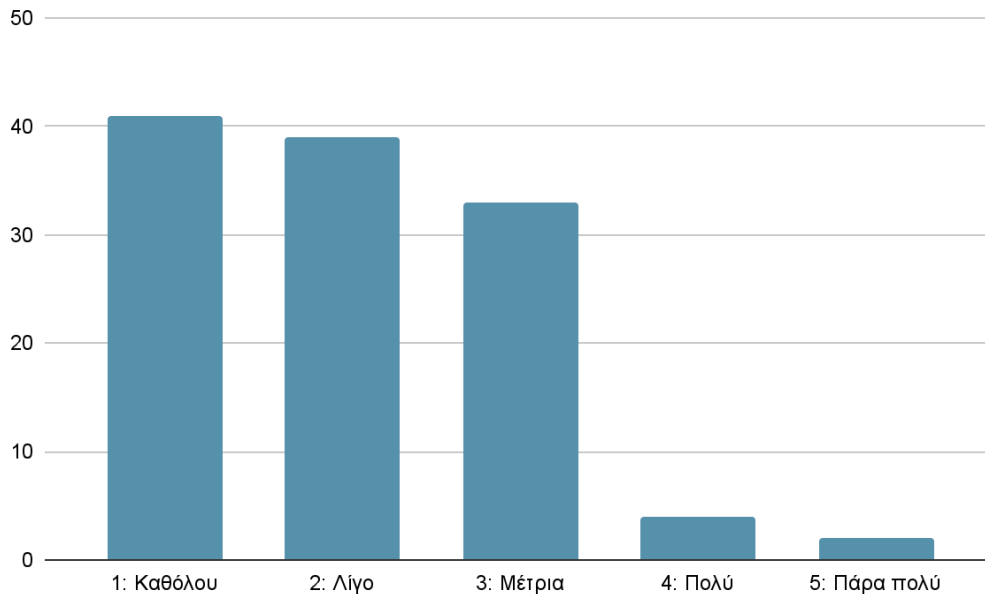
Ερώτηση Γ11:

Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι αξιολογητές είναι επαρκώς καταρτισμένοι;

Όσον αφορά το επίπεδο κατάρτισης των αξιολογητών, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=41, 34,5%) απάντησε ότι δεν είναι καθόλου επαρκώς καταρτισμένοι, 39 άτομα (32,8%) απάντησε λίγο, 33 άτομα (27,7%) απάντησε μέτρια, ενώ μόλις 4 άτομα (3,4%) απάντησαν πολύ και 2 άτομα (1,7%) πάρα πολύ. Η παρούσα κατανομή καταδεικνύει την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι οι αξιολογητές δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	41	34,5%
2: Λίγο	39	32,8%
3: Μέτρια	33	27,7%
4: Πολύ	4	3,4%
5: Πάρα πολύ	2	1,7%

Πίνακας 5-Γ11



Γράφημα 5-Γ11

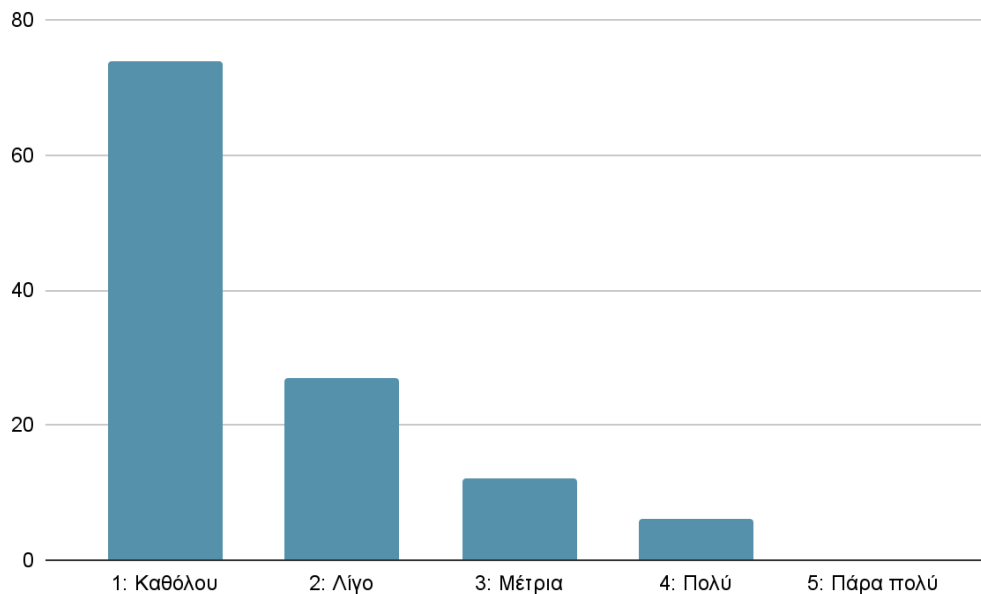
Ερώτηση Γ12:

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση δίνει κίνητρο για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς;

Όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με το ότι η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο για την βελτίωσή τους, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (N=74, 62,2%) δήλωσε ότι δεν συμφωνεί καθόλου, ακολουθεί η απάντηση «λίγο» (N=27, 22,7%), κατόπιν η απάντηση «μέτρια» (N=12, 10,1%) και η απάντηση «πολύ» (N=6, 5%), ενώ κανένας συμμετέχοντας δε έδωσε την απάντηση «πάρα πολύ». Η κατανομή αυτή υποδηλώνει την σαφή διαφωνία των εκπαιδευτικών με το ότι η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο για την βελτίωσή τους.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	74	62,2%
2: Λίγο	27	22,7%
3: Μέτρια	12	10,1%
4: Πολύ	6	5%
5: Πάρα πολύ	0	0%

Πίνακας 5-Γ12



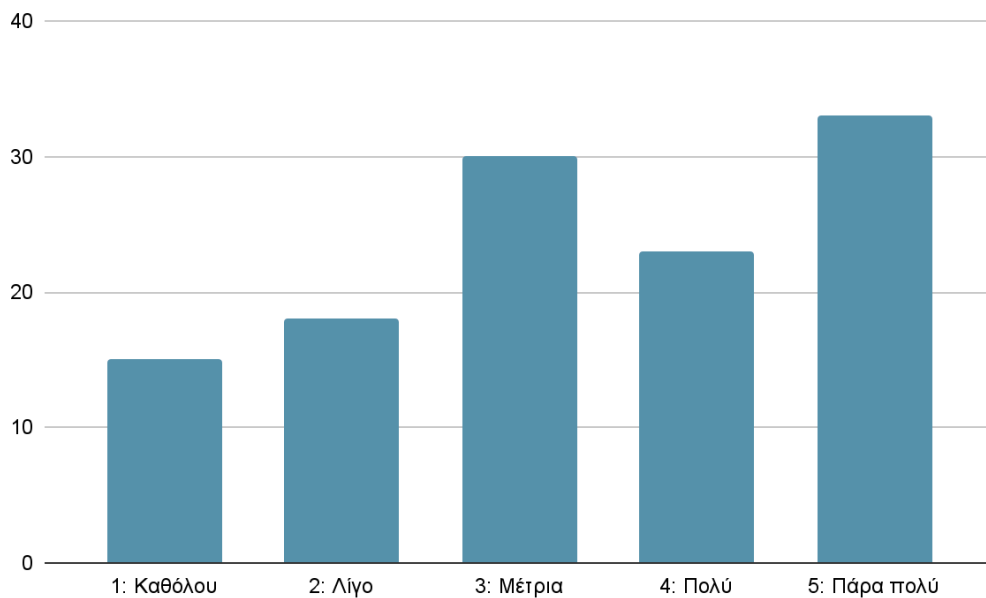
Γράφημα 5-Γ12

Ερώτηση Γ13:

Η διαδικασία της αξιολόγησης, σας δημιουργεί ανασφάλεια για την θέση εργασίας σας;
Αναφορικά με το κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης δημιουργεί ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς ως προς τη θέση εργασίας τους, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν αυξημένα επίπεδα ανησυχίας. Συγκεκριμένα, 33 συμμετέχοντες (27,7%) δηλώνουν ότι η αξιολόγηση τους προκαλεί «πάρα πολύ» ανασφάλεια, ενώ 23 άτομα (19,3%) απαντούν «πολύ». Αντίστοιχα, 30 εκπαιδευτικοί (25,2%) τοποθετούνται στη βαθμίδα «μέτρια». Αντίθετα, χαμηλότερα επίπεδα ανασφάλειας καταγράφονται στις απαντήσεις «λίγο» (N=18 ,15,1%) και «καθόλου» (N=15,12,8%). Συνολικά, το 47% των συμμετεχόντων τοποθετούνται στις δύο υψηλότερες κατηγορίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονη εργασιακή ανασφάλεια σε συνάρτηση με την διαδικασία της αξιολόγησης.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	15	12,8%
2: Λίγο	18	15,1%
3: Μέτρια	30	25,2%
4: Πολύ	23	19,3%
5: Πάρα πολύ	33	27,7%

Πίνακας 5-Γ13



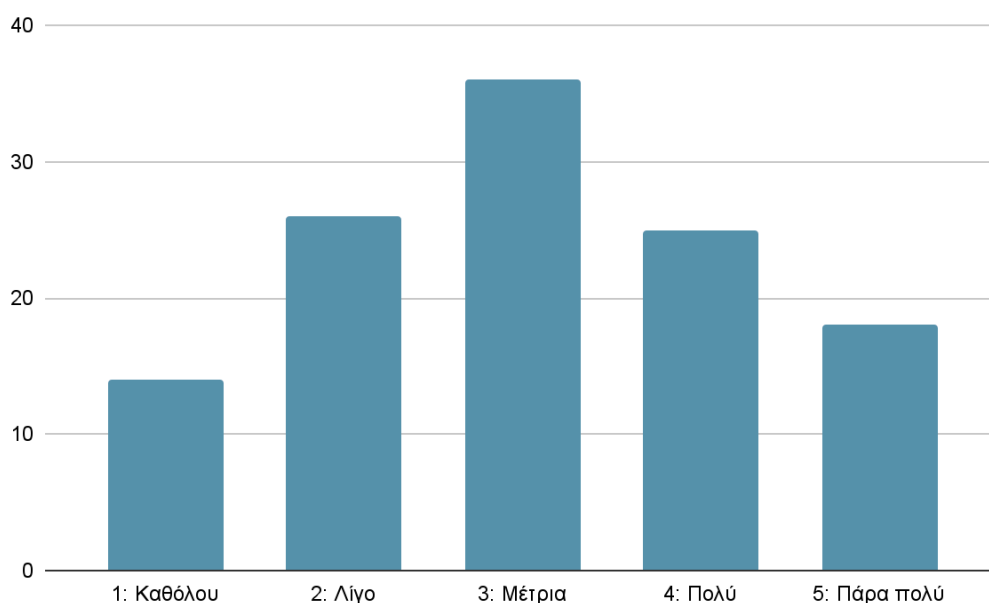
Γράφημα 5-Γ13

Ερώτηση Γ14:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας; Όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν μια διαφοροποιημένη αλλά σαφώς υπαρκτή επίδραση. Συγκεκριμένα, 36 συμμετέχοντες (30,3) αξιολογούν την επίδραση ως «μέτρια», ενώ 25 άτομα (21%) την χαρακτηρίζουν «πολύ» και 18 (15,1%) «πάρα πολύ». Αντίθετα, χαμηλότερα επίπεδα επίδρασης καταγράφονται στις απαντήσεις «λίγο» (N=26, 21,8%) και «καθόλου» (N=14, 11,8%). Συνολικά, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (66,4%) τοποθετούνται από το «μέτρια» έως το «πάρα πολύ», γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση θεωρείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει, σε σημαντικό βαθμό, το κλίμα συνεργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	14	11,8%
2: Λίγο	26	21,8%
3: Μέτρια	36	30,3%
4: Πολύ	25	21%
5: Πάρα πολύ	18	15,1%

Πίνακας 5-Γ14



Γράφημα 5-Γ14

Ερώτηση Γ15:

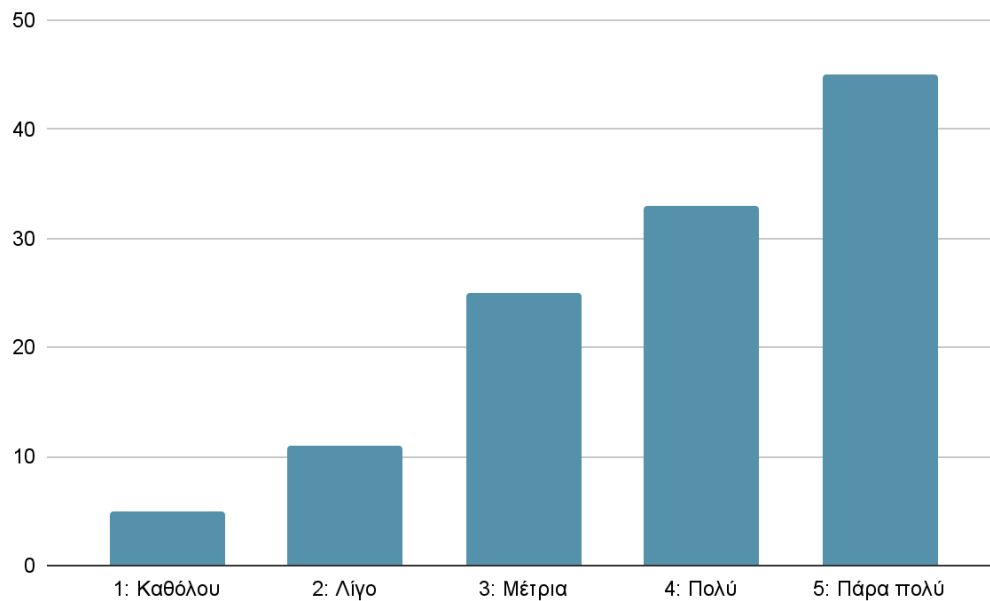
Σε τι βαθμό πιστεύετε επηρεάζει τις σχέσεις με τους προϊσταμένους σας;

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία της αξιολόγησης επηρεάζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους τους, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ιδιαίτερα έντονη επίδραση. Συγκεκριμένα, 45 συμμετέχοντες (37,8%) αξιολογούν την επίδραση ως «πάρα πολύ», ενώ 33 άτομα (27,7%) την χαρακτηρίζουν «πολύ». Παράλληλα, 25 εκπαιδευτικοί (21%) την τοποθετούν στη βαθμίδα «μέτρια». Αντίθετα, σημαντικά μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στις χαμηλότερες κατηγορίες, καθώς μόλις 11 άτομα (9,2%) απαντούν «λίγο» και 5 (4,2%)

«καθόλου». Συνολικά, το 65,5% των συμμετεχόντων τοποθετείτε στις δύο υψηλότερες βαθμίδες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση θεωρείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις ιεραρχίας και διοίκησης στο σχολικό περιβάλλον.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	5	4,2%
2: Λίγο	11	9,2%
3: Μέτρια	25	21%
4: Πολύ	33	27,7%
5: Πάρα πολύ	45	37,8%

Πίνακας 5-Γ15



Γράφημα 5-Γ15

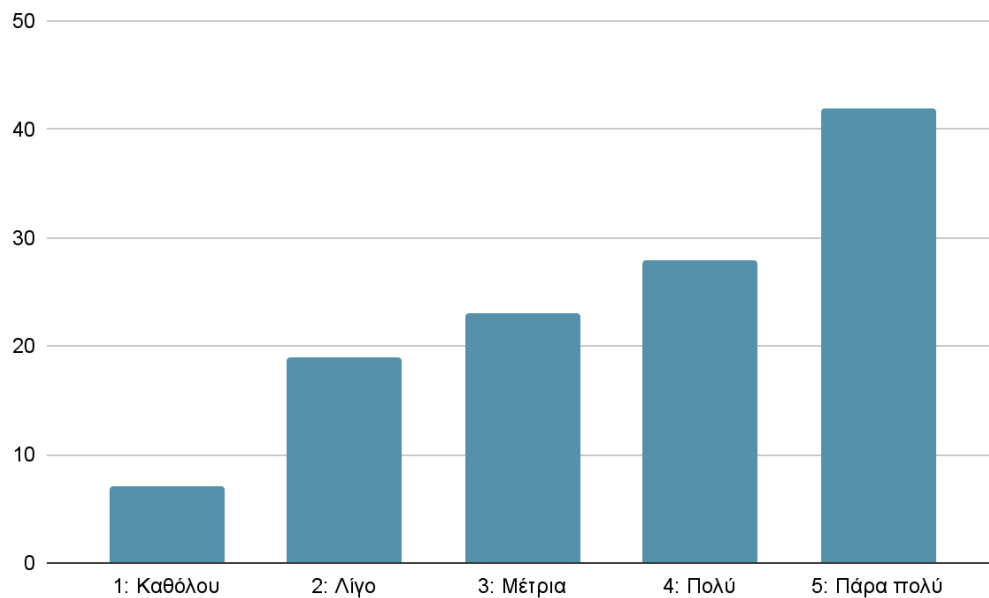
Ερώτηση Γ16:

Σε ποιο βαθμό σας δημιουργεί άγχος αυτή η διαδικασία;

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία της αξιολόγησης προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ιδιαίτερα αυξημένα επίπεδα ψυχολογικής επιβάρυνσης. Συγκεκριμένα, 42 συμμετέχοντες (35,3%) δηλώνουν ότι τους δημιουργεί «πάρα πολύ» άγχος, ενώ 28 άτομα (23,5%) απαντούν «πολύ». Επιπλέον 23 άτομα (19,3%) τοποθετούνται στην βαθμίδα «μέτρια». Αντίθετα, σαφώς μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στις χαμηλότερες κατηγορίες, καθώς 19 άτομα (16%) δηλώνουν «λίγο» και μόλις 7 (5,9%) «καθόλου». Συνολικά, το 58,8% των συμμετεχόντων τοποθετείτε στις δύο υψηλότερες βαθμίδες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης βιώνεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως έντονα αγχογόνος, ενισχύοντας την μιας κουλτούρας αβεβαιότητας και ψυχολογικής πίεσης στο εργασιακό περιβάλλον.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	7	5,9%
2: Λίγο	19	16%
3: Μέτρια	23	19,3%
4: Πολύ	28	23,5%
5: Πάρα πολύ	42	35,3%

Πίνακας 5-Γ16



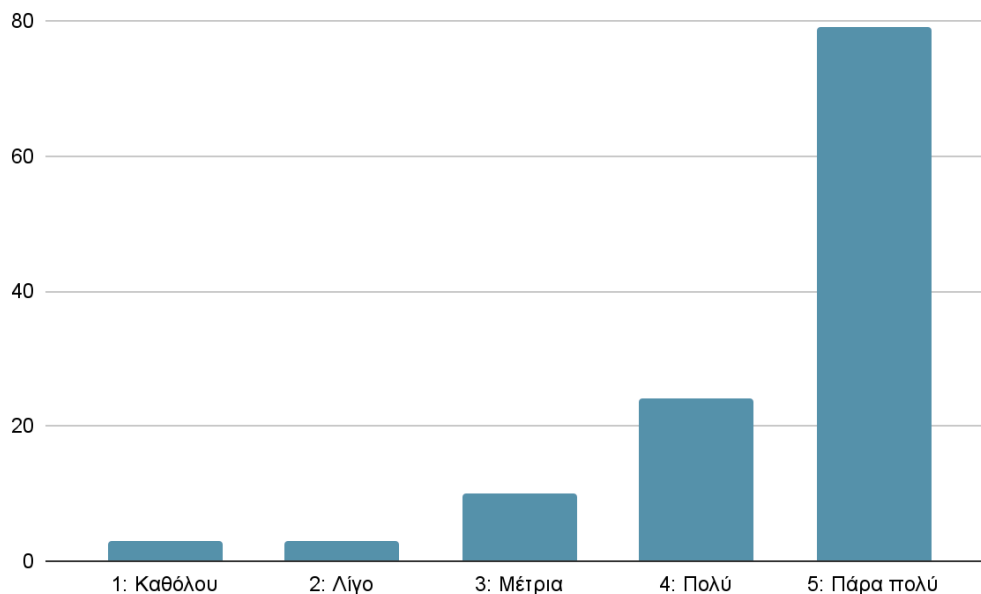
Γράφημα 5-Γ16

Ερώτηση Γ17:

Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι έχει επικοινωνιακό σκοπό από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία;
 Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία της αξιολόγησης εκλαμβάνεται ως εργαλείο επικοινωνιακής πολιτικής από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν εξαιρετικά υψηλό επίπεδο κριτικής στάσης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, 79 άτομα (66,4%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί «πάρα πολύ» επικοινωνιακούς σκοπούς, ενώ 24 άτομα (20,2%) την αξιολογούν ως «πολύ». Αντίθετα, μόλις 10 συμμετέχοντες (8,4%) την τοποθετούν στη βαθμίδα «μέτρια», ενώ εξαιρετικά μικρά ποσοστά καταγράφονται στις χαμηλές κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου» (N=3, 2,5% αντίστοιχα). Συνολικά, το 86,6% των συμμετεχόντων τοποθετείται στις δύο υψηλότερες βαθμίδες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως πολιτικά φορτισμένη διαδικασία με κυρίως επικοινωνιακό και όχι παιδαγωγικό ή βελτιωτικό χαρακτήρα.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	3	2,5%
2: Λίγο	3	2,5%
3: Μέτρια	10	8,4%
4: Πολύ	24	20,2%
5: Πάρα πολύ	79	66,4%

Πίνακας 5-Γ17



Γράφημα 5-Γ17

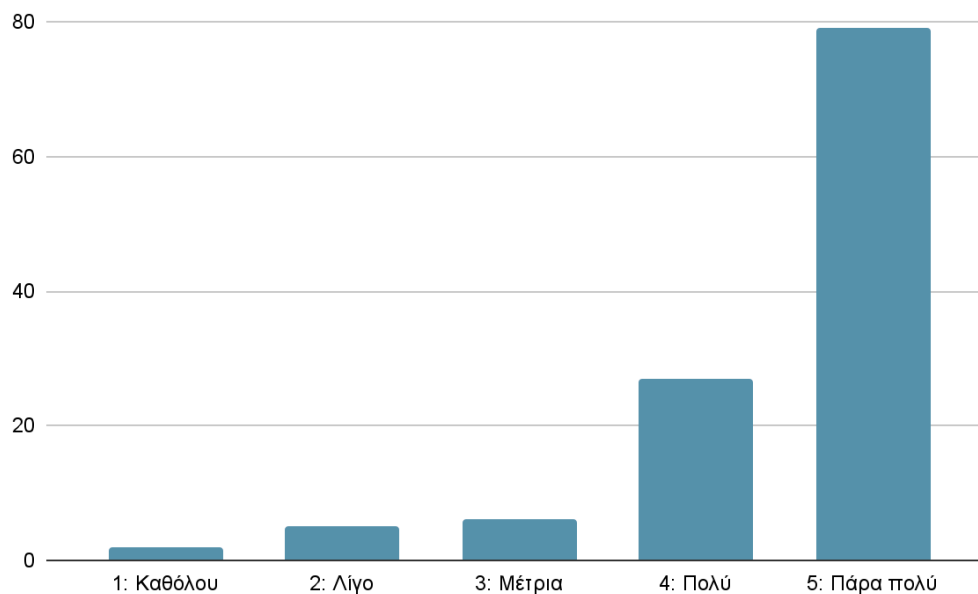
Ερώτηση Γ18:

Κατά πόσο πιστεύετε χρησιμοποιείται σαν εργαλείο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών;
 Αναφορικά με το κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης εκλαμβάνεται ως εργαλείο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν εξαιρετικά υψηλό επίπεδο δυσπιστίας. Συγκεκριμένα, 79 συμμετέχοντες (66,4%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται «πάρα πολύ» ως μηχανισμός χειραγώγησης, ενώ 27 άτομα (22,7%) την αξιολογούν ως «πολύ». Αντίθετα, ιδιαίτερα μικρά ποσοστά καταγράφονται στις χαμηλότερες βαθμίδες, καθώς μόλις 6 άτομα (5%) την τοποθετούν στο «μέτρια», 5(4,2%) στο «λίγο» και 2 (1,7%) στο «καθόλου». Συνολικά, το 89,1% των συμμετεχόντων τοποθετείται στις υψηλότερες κατηγορίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση στις δύο υψηλότερες κατηγορίες,

γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση βιώνεται από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών όχι ως ουδέτερο εργαλείο βελτίωσης, αλλά ως μηχανισμός ελέγχου και επιβολής στο επαγγελματικό περιβάλλον.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	2	1,7%
2: Λίγο	5	4,2%
3: Μέτρια	6	5%
4: Πολύ	27	22,7%
5: Πάρα πολύ	79	66,4%

Πίνακας 5-Γ18



Γράφημα 5-Γ18

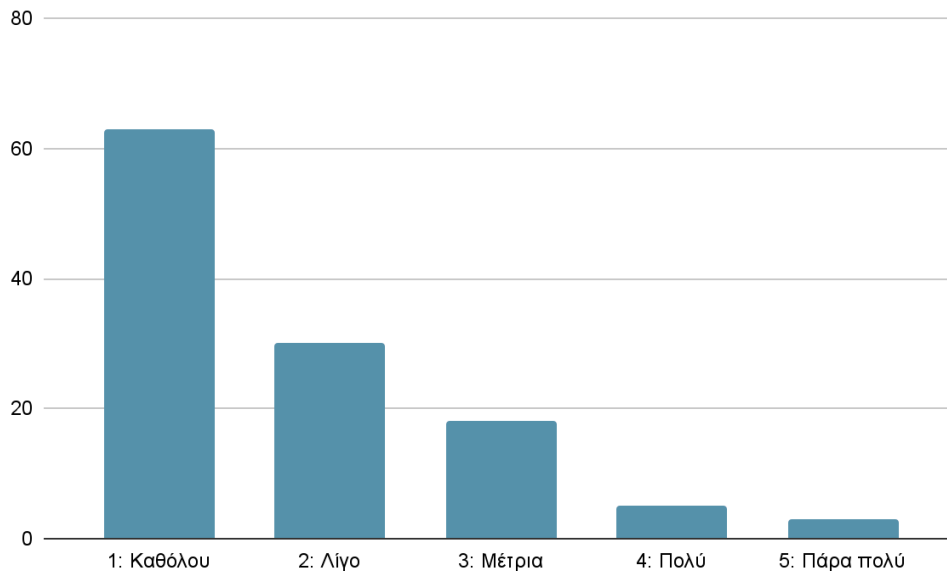
Ερώτηση Γ19:

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση σας;

Όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών ως προς τη βαρύτητα που αποδίδεται στην αξιολόγηση τους, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν έντονη απόρριψη. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες, 63 άτομα (52,9%) δηλώνουν ότι δεν συμφωνούν «καθόλου» με τη βαρύτητα που της αποδίδεται, ενώ 30 εκπαιδευτικοί (25,2%) απαντούν «λίγο». Αντίστοιχα, 18 άτομα (15,1%) τοποθετούνται στη βαθμίδα «μέτρια». Αντίθετα, εξαιρετικά μικρά ποσοστά καταγράφονται στις υψηλότερες βαθμίδες συμφωνίας, καθώς μόλις 5 άτομα (4,2%) απαντούν «πολύ» και 3 (2,5%) «πάρα πολύ». Συνολικά, το 78,1% των συμμετεχόντων τοποθετείται στις δύο χαμηλότερες κατηγορίες, γεγονός που υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται τη σημασία και τη βαρύτητα που αποδίδεται στην αξιολόγηση στο ισχύον πλαίσιο εφαρμογής της.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	63	52,9%
2: Λίγο	30	25,2%
3: Μέτρια	18	15,1%
4: Πολύ	5	4,2%
5: Πάρα πολύ	3	2,5%

Πίνακας 5-Γ19



Γράφημα 5-Γ19

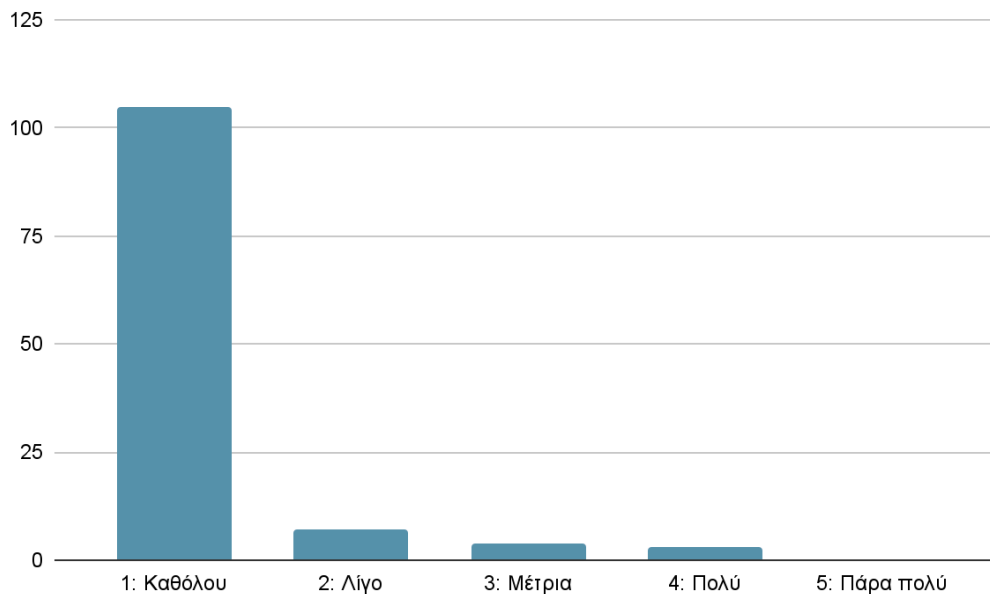
Ερώτηση Γ20:

Σε τι βαθμό συμφωνείτε με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση;

Αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων σε όσους συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση, τα αποτελέσματα δείχνουν σχεδόν καθολική αντίθεση. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων, 105 άτομα (88,2%), δηλώνει ότι δεν συμφωνεί «καθόλου» με την επιβολή κυρώσεων, ενώ 7 εκπαιδευτικοί (5,9%) απαντούν «λίγο» και 4 (3,4%) «μέτρια». Αντίθετα. Μόλις 3 άτομα (2,5%) δηλώνουν «πολύ» και κανένας συμμετέχων δεν επέλεξε την κατηγορία «πάρα πολύ». Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις πειθαρχικές κυρώσεις όχι ως θεμιτό εργαλείο διασφάλισης της εφαρμογής της αξιολόγησης, αλλά ως κατασταλακτικό μέτρο που προσβάλλει τα συνδικαλιστικά και εργασιακά τους δικαιώματα.

Βαθμός	Συχνότητα (N)	Ποσοστό(%)
1: Καθόλου	105	88,2%
2: Λίγο	7	5,9%
3: Μέτρια	4	3,4%
4: Πολύ	3	2,5%
5: Πάρα πολύ	0	0%

Πίνακας 5-Γ20



Γράφημα 5-Γ20

6.2. Συσχέτιση των απαντήσεων

Μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS, μέσω του υπολογισμού του δείκτη συσχέτισης Pearson r , οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν μέτρια ή υψηλή παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα. Μέτρια συσχέτιση θεωρούμε τις ερωτήσεις με δείκτη Pearson r με εύρος τιμών από 0,4 έως 0,6, ενώ για υψηλή συσχέτιση με εύρος τιμών από 0,6 έως 0,8⁹⁰. Η ανάλυση συσχέτισης Pearson r έδειξε ότι όλες οι παραπάνω συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < 0.01$ (2-tailed), γεγονός που υποδηλώνει πολύ ισχυρή ένδειξη ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης.

Ερώτηση 1	Ερώτηση 2	Δείκτης Pearson r	Ερμηνεία
B1	B6	$r = 0,410$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B2	Γ1	$r = 0,407$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B3	B12	$r = 0,403$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B6	B10	$r = 0,573$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B6	B12	$r = 0,510$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B8	B9	$r = 0,428$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B10	B12	$r = 0,576$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B14	Γ5	$r = -0,463$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B14	Γ12	$r = -0,442$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B14	Γ18	$r = 0,501$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
B14	Γ20	$r = -0,446$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ1	Γ5	$r = 0,616$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος

⁹⁰ Evans, J. D., (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Brooks/Cole Publishing.

Γ1	Γ8	$r = 0,523$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ1	Γ9	$r = 0,546$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ1	Γ12	$r = 0,603$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος
Γ1	Γ17	$r = -0,442$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ1	Γ18	$r = -0,470$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ1	Γ19	$r = 0,529$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ2	Γ6	$r = 0,533$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ2	Γ7	$r = 0,569$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ3	Γ14	$r = 0,507$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ3	Γ15	$r = 0,402$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ5	Γ9	$r = 0,594$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ5	Γ12	$r = 0,642$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος
Γ5	Γ17	$r = -0,403$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ5	Γ18	$r = -0,516$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ5	Γ19	$r = 0,479$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ5	Γ20	$r = 0,513$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ6	Γ7	$r = 0,780$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος
Γ8	Γ9	$r = 0,549$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος

Γ8	Γ12	$r = 0,453$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ8	Γ18	$r = -0,441$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ9	Γ12	$r = 0,644$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος
Γ9	Γ18	$r = -0,495$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ9	Γ19	$r = 0,524$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ9	Γ20	$r = 0,408$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ11	Γ12	$r = 0,414$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ12	Γ17	$r = -0,420$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ12	Γ18	$r = -0,542$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ12	Γ19	$r = 0,509$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ12	Γ20	$r = 0,506$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ13	Γ16	$r = 0,743$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υψηλής ισχύος
Γ14	Γ15	$r = 0,598$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ17	Γ18	$r = 0,494$	στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μέτριας ισχύος
Γ18	Γ20	$r = -0,540$	στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριας ισχύος

Πίνακας 5-Σ

Καταρχάς στο επίπεδο της ψυχολογικής εμπειρίας των επιμορφώσεων, η θετική συσχέτιση μεταξύ άγχους (B8) και αρνητικής επίδρασης στην προσωπική ζωή (B9), $r = 0,428$, δείχνει ότι όσο πιο επιβαρυντική βιώνεται η παρακολούθηση επιμορφώσεων, τόσο αυξάνεται και το συναισθηματικό κόστος για τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό ενισχύει την ερμηνεία ότι η μοριοδότηση δεν βιώνεται μόνο ως επαγγελματική απαίτηση αλλά και ως παράγοντας πίεσης και προσωπικών θυσιών. Επιπλέον, ιδιαίτερα ισχυρές συσχετίσεις καταγράφονται και μεταξύ

της ανασφάλειας για την θέση εργασίας (Γ13) και του άγχους που προκαλεί η αξιολόγηση (Γ16), $r = 0,743$, επιβεβαιώνοντας ότι η αξιολόγηση βιώνεται ως απειλητική και όχι υποστηρικτική διαδικασία. Αντίστοιχα οι σχέσεις με συναδέλφους (Γ14) και προϊσταμένους (Γ15) συνδέονται με δείκτη $r = 0,598$, υποδηλώνοντας ότι η αξιολόγηση επηρεάζει το συνολικό κλίμα συνεργασίας και ιεραρχίας στο σχολείο.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει ο ρόλος της αντίληψης περί εμπορευματοποίησης των πιστοποιήσεων (B14), η οποία συνδέεται συστηματικά με τις στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση. Η αρνητική συσχέτιση της B14 με την προτεραιοποίηση της αξιολόγησης (Γ5), $r = -0,463$, αλλά και την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο βελτίωσης (Γ12), $r = -0,442$, δείχνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη εμπορευματοποίησης, τόσο λιγότερο θεωρούν την αξιολόγηση παιδαγωγικά χρήσιμη. Αντίθετα, η θετική συσχέτιση της B14 με την αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείου χειραγώγησης (Γ18), $r = 0,501$, επιβεβαιώνει ότι η εμπορευματοποίηση εκλαμβάνεται ως ένδειξη έλλειψης αξιοπιστίας και θεσμικής δικαιοσύνης.

Στο σύνολο των ερωτήσεων της ενότητας Γ, αναδεικνύεται ένα ιδιαίτερα συνεκτικό μοτίβο. Η αντίληψη ότι η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γ1) συνδέεται ισχυρά με τη μη αποδοχή της προτεραιοποίησης της (Γ5), $r = 0,616$, αλλά και με την απόρριψη της ως κινήτρου βελτίωσης (Γ12), $r = 0,603$. Παράλληλα, η αρνητική συσχέτιση του Γ1 με τις αντιλήψεις περί πολιτικής σκοπιμότητας (Γ17) και χειραγώγησης (Γ18) δείχνει ότι όσο λιγότερο παιδαγωγικός θεωρείται ο ρόλος της αξιολόγησης, τόσο περισσότερο γίνεται αντιληπτή ως πολιτικά ελεγκτικά φορτισμένη διαδικασία.

Τέλος, η έντονη σύνδεση μεταξύ των αντιλήψεων για κίνητρο επαγγελματικής αναγνώρισης (Γ9) και για κίνητρο βελτίωσης (Γ12), $r = 0,644$, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν βλέπουν καμία ανταμοιβή στην αξιολόγηση, την απορρίπτουν συνολικά ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοτίβο αυτό επιβεβαιώνεται από τις αρνητικές συσχετίσεις των Γ9 και Γ12 με την αντίληψη της αξιοπιστίας ως μηχανισμού χειραγώγησης (Γ18).

Μέρος Τρίτο

7. Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προεκτάσεις

Στην παρούσα διπλωματική επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου ως ένα σύνθετο, ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένο φαινόμενο, το οποίο εξακολουθεί να προκαλεί έντονες αντιπαραθέσεις. Στο πρώτο μέρος, επιχειρήσαμε αφενός να αναδείξουμε την ιστορικότητα του θεσμού της αξιολόγησης, αφετέρου να αναδείξουμε τους θεωρητικούς προβληματισμούς που έχουν αναδειχθεί αναφορικά με την ίδια την έννοια της αξιολόγησης. Τέλος, δεν παραλείψαμε να αναφερθούμε στις σύγχρονες τάσεις και προσανατολισμούς του θεσμού αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρήσαμε να αναδείξουμε ότι ο θεσμός της αξιολόγησης δεν μπορεί να ιδωθεί έξω από τα ιστορικά και κοινωνικό-πολιτικά του συμφραζόμενα. Ο θεσμός της αξιολόγησης χαρακτηρίστηκε από ασυνέχειες, μετατοπίσεις και έντονο πολιτικό φορτίο, ενώ σε περιόδους που μεσουρανούσαν αυταρχικά καθεστώτα η αξιολόγηση συνδέθηκε με επιτηρητικές και πειθαρχικές πρακτικές γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός αρνητικού συλλογικού βιώματος στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το ιστορικό αυτό βάρος φαίνεται να επηρεάζει έως σήμερα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν κάθε νέα απόπειρα θεσμοθέτησης ή ενίσχυσης της αξιολόγησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, οι κριτικές προσεγγίσεις διανοουμένων, φιλοσόφων, κοινωνιολόγων και παιδαγωγών όπως ο Michel Foucault, Ο Pierre Bourdieu, ο Paulo Freire και Michael Apple μας επέτρεψαν να δούμε την έννοια και το θεσμό της αξιολόγησης πέρα από την τεχνοκρατική και ουσιοκρατική αντίληψη ως μέσου «βελτίωσης της ποιότητας», όπως συχνά προσεγγίζεται στη βιβλιογραφία, επισημαίνοντας ότι τέτοιες προσεγγίσεις συχνά παραγνωρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και τις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών πλαισίων. Θεωρητικές συμβολές, όπως εκείνες του Pierre Bourdieu, επιτρέπουν την κριτική ανάγνωση της μετατόπισης της ευθύνης για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αποσυνδεδεμένης από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και τις δομικές αδυναμίες του δημόσιου σχολείου.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, επιχειρήσαμε αφενός να σκιαγραφήσουμε τις σύγχρονες θεωρίες και τάσεις αναφορικά με το θεσμό της επιθεώρησης τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς επίσης και την πρακτική εφαρμογή του στη Ελλάδα μέσω των νομοθετικών πρωτοβουλιών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τομή για τον θεσμό της επιθεώρησης μπορούσε να θεωρηθεί ο νόμος του ΠΑΣΟΚ το 1982, με τον οποίο καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και εισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, εκπληρώνοντας ένα αίτημα των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών που ζητούσαν ο θεσμός να έχει περισσότερο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα παρά πειθαρχικό.

Ωστόσο, από την δεκαετία του 1990, όπως αναδείξαμε παραπάνω, με την ανάδυση και την ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού επηρεάστηκε και το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές τόσο σε τοπικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο, χρησιμοποιούν λεκτικά δάνεια από τον κόσμο της αγοράς και των επιχειρήσεων, ενώ η αξιολόγηση επενδύεται νοηματικά ως προαπαιτούμενη διαδικασία για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ασκώντας παράλληλα κριτική στην έλλειψη “αποδοτικότητας” και “ανταγωνιστικότητας” στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παιδείας. Στα καθ’ ημάς, εκείνη την περίοδο υπήρξαν θεσμικές πρωτοβουλίες, με χαρακτηριστικότερη εκείνη του υπουργού Παιδείας, Πέτρου Ευθυμίου της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, το 2002 που ωστόσο έμειναν πρακτικά ανεφάρμοστες λόγω και των αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Παρ’ όλα αυτά από το 2019 έως σήμερα και μετά την ανάληψη της διακυβέρνησης από τη Νέα Δημοκρατία, έχει θεσμοθετηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το νόμο 4823 του 2021, που σκόπευε, όπως ανέφερε στην αιτιολογική έκθεση, στην προαγωγή τη βελτίωση και την υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Το επίμαχο νομοσχέδιο προκάλεσε έντονες αντιδράσεις τόσο από την αντιπολίτευση όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα και τους συνδικαλιστικούς της φορείς. Οι αντιδράσεις, όπως είδαμε αναλυτικά παραπάνω αφορούσαν, τόσο τις εκφοβιστικές και πειθαρχικές διατάξεις του νόμου όπου έβαζαν στο στόχαστρο τους εκπαιδευτικούς που διαφωνούσαν, καθώς επίσης και τον ισοπεδωτικό χαρακτήρα του νόμου που δεν λαμβάνει υπόψιν τις κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες, που διαμορφώνουν τις αντίξοες συνθήκες για την εκπαίδευση των μαθητών από τα ασθενέστερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας διπλωματικής, με τη συγκρότηση πρωτότυπων

ερωτηματολογίων κλειστού τύπου επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε συστηματικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το ισχύον σύστημα μοριοδότησης στο ελληνικό δημόσιο σχολείο καθώς και να αποτιμήσουμε τις επιπτώσεις τους σε επαγγελματικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν, όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω είναι πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το υπάρχον σύστημα μοριοδότησης ως προς την αξιοκρατία, την ποιότητα των προσόντων και την συμβολή στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ποιες είναι οι επιπτώσεις των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδύσεων στην προσωπική ζωή και την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Σε ποιον βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σχολικής λειτουργίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον πολιτικό θεσμικό και πειθαρχικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς επίσης και ποιες είναι οι εργασιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες από τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την εκλογή του δείγματος ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία, ενώ η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με αμερόληπτο τρόπο. Δεν τέθηκαν γεωγραφικοί ηλικιακοί ή άλλοι περιορισμοί στους συμμετέχοντες. Το μοναδικό κριτήριο συμμετοχής ήταν η υπηρετήση σε δημόσιο σχολείο, οποιασδήποτε βαθμίδας, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων και την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η διάθεση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τόσο μέσω αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων σε δημόσιες σχολικές μονάδες, όσο και με τη συνδρομή συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Η στρατηγική διανομής οδήγησε στη συγκέντρωση δείγματος εκπαιδευτικών από το μεγαλύτερο μέρος των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της χώρας, καθώς και από όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, που βασίστηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, έρχονται να επιβεβαιώσουν και να συμπληρώσουν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό μορφωτικό και επιστημονικό επίπεδο, συχνά ανώτερο των τυπικών απαιτήσεων του επαγγέλματος, γεγονός που συνδέεται με τον έντονο ανταγωνισμό του ισχύοντος συστήματος προσλήψεων και αξιολόγησης. Παράλληλα,

αναδεικνύεται μια σαφής δυσαναλογία ανάμεσα στο υψηλό αυτό μορφωτικό κεφάλαιο και στις οικονομικές απολαβές, οι οποίες δεν θεωρούνται επαρκείς για την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών διαβίωσης.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι συμμετέχει συστηματικά σε επιμορφωτικές δράσεις, παρά το σημαντικό κόστος σε χρόνο και χρήμα. Ωστόσο, οι μοριοδοτούμενες επιμορφώσεις αξιολογούνται ως περιορισμένης αποτελεσματικότητας και παιδαγωγικής αξίας, τόσο ως προς την ποιότητα και την οργάνωσή τους όσο και ως προς τη συμβολή τους στην ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη. Συχνά, η επιλογή τους καθορίζεται από οικονομικά κριτήρια, ενώ καταγράφεται και η ύπαρξη πρακτικών τυπικής πιστοποίησης χωρίς ουσιαστική συμμετοχή, στοιχείο που υποδηλώνει μια τάση εμπορευματοποίησης των προσόντων στον χώρο της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το ισχύον σύστημα μοριοδότησης με έντονη επιφυλακτικότητα ως προς τον βαθμό αξιοκρατίας του, καθώς αμφισβητείται η ουσιαστική του ικανότητα να αποτυπώνει την ποιότητα και το πραγματικό παιδαγωγικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών. Η μοριοδότηση φαίνεται να ενισχύει μια λογική τυπικής συσσώρευσης προσόντων, όπου η απόκτηση πιστοποιήσεων αποκτά συχνά εργαλειακό χαρακτήρα. Παρότι συμβάλλει τυπικά στην επαγγελματική ανέλιξη, δεν θεωρείται πάντοτε ότι αντανακλά ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη ή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Αναδεικνύεται, συνεπώς, μια διάκριση μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής αξιολόγησης των προσόντων.

Ως προς τις συνέπειες των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων, τα ευρήματα δείχνουν ότι, ενώ αυτές αναγνωρίζονται ως μέσο επαγγελματικής ενίσχυσης, συνοδεύονται από σημαντικό προσωπικό και ψυχολογικό κόστος. Η παράλληλη διαχείριση διδακτικών υποχρεώσεων, οικογενειακής ζωής και επιμορφωτικών απαιτήσεων δημιουργεί αυξημένα επίπεδα άγχους και πίεσης. Ιδιαίτερα όταν η συμμετοχή σε επιμορφώσεις υπαγορεύεται από την ανάγκη συγκέντρωσης μορίων και όχι από εσωτερικό κίνητρο επιμόρφωσης, παρατηρείται αίσθημα κόπωσης και λειτουργικής επιβάρυνσης. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν, σε σημαντικό βαθμό, την επιμόρφωση ως αναγκαία προϋπόθεση επιβίωσης στο επαγγελματικό πεδίο και όχι αποκλειστικά ως διαδικασία παιδαγωγικού εμπλουτισμού.

Αναφορικά με τη συμβολή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη δυσπιστία ως προς

τον σκοπό και τη λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο δεν εμφανίζονται συνολικά αντίθετοι στον θεσμό της αξιολόγησης. Αντιθέτως, αναγνωρίζουν ότι, υπό προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σχολικής λειτουργίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Παρά ταύτα, η θετική αυτή αποτίμηση εξαρτάται από τον τρόπο εφαρμογής της. Όταν η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως υποστηρικτική, διαφανής και παιδαγωγικά προσανατολισμένη, αξιολογείται θετικότερα. Αντίθετα, όταν συνδέεται με ελεγκτικές, ιεραρχικές ή τιμωρητικές πρακτικές, υπονομεύεται η αποδοχή της και ενισχύεται η δυσπιστία απέναντι στον θεσμό. Υποστηρίζουν ότι μια αξιολόγηση με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό, η οποία θα προηγείται από συστηματικές, ποιοτικές και δωρεάν επιμορφωτικές διαδικασίες και θα συνδέεται με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη –και όχι με μισθολογικές ή πειθαρχικές κυρώσεις– θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στο εκπαιδευτικό έργο. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η ανάγκη μετατόπισης της αξιολόγησης από έναν κυρίως ελεγκτικό χαρακτήρα σε έναν υποστηρικτικό, αναστοχαστικό και αναπτυξιακό ρόλο.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών δεν βιώνουν την αξιολόγηση ως υποστηρικτικό εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου, αλλά ως μηχανισμός ελέγχου, πειθάρχησης και επικοινωνιακής διαχείρισης. Η διαδικασία εντάσσεται, κατά την αντίληψή τους, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που συνδέεται με ζητήματα εξουσίας, λογοδοσίας και διοικητικής πειθαρχίας.

Σε εργασιακό επίπεδο, η αξιολόγηση συνδέεται με ανησυχίες για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, την επαγγελματική σταθερότητα και το εργασιακό κλίμα στο σχολείο. Σε κοινωνικό επίπεδο, ενδέχεται να ενισχύει ανταγωνιστικές λογικές μεταξύ συναδέλφων, επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις. Σε ψυχολογικό επίπεδο, παρατηρούνται ενδείξεις αυξημένου άγχους, ανασφάλειας και αίσθησης διαρκούς επιτήρησης.

Συνολικά, η αξιολόγηση βιώνεται από σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών ως διαδικασία με έντονο θεσμικό και πειθαρχικό φορτίο, γεγονός που επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην εφαρμογή της. Η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο σύστημα μοριοδότησης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μονοσήμαντες, αλλά διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση θεσμικών ρυθμίσεων, επαγγελματικών εμπειριών και κοινωνικοπολιτικών παραγόντων. Η αξιολόγηση και η μοριοδότηση δεν

εκλαμβάνονται ως ουδέτερες τεχνικές διαδικασίες, αλλά ως μηχανισμοί με ευρύτερες επιπτώσεις στην επαγγελματική ταυτότητα, την εργασιακή καθημερινότητα και την ψυχοκοινωνική κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι παρά τη συστηματική προσπάθεια θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησης του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, η παρούσα διπλωματική εργασία όπως και κάθε ερευνητική προσπάθεια, υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς, οι οποίοι οφείλουν να αναφερθούν. Η καταγραφή των αδυναμιών της έρευνας δεν αναιρεί τη σημασία των ευρημάτων, αλλά συμβάλλει στην ορθότερη ερμηνεία τους, καθώς και στη διαμόρφωση προτάσεων για μελλοντικές, πιο εκτεταμένες και πολυεπίπεδες μελέτες.

Ένας πρώτος σημαντικός περιορισμός αφορά την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου και ειδικότερα τη χρήση ερωτηματολογίων κλειστού τύπου. Αν και η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από σχετικά μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και τη στατιστική αποτύπωση των τάσεων και των αντιλήψεων τους, εντούτοις περιόρισε τη δυνατότητα εις βάθος κατανόησης των εμπειριών, των συναισθημάτων και των πιο σύνθετων στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης. Τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, εκ φύσεως, δομούν ένα προκαθορισμένο πλαίσιο απαντήσεων, το οποίο ενδέχεται να μην αποτυπώνει πλήρως τη πολυπλοκότητα των βιωμάτων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε ένα ζήτημα τόσο φορτισμένο πολιτικά, παιδαγωγικά και επαγγελματικά όσο η αξιολόγηση.

Συναφώς, η απουσία ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων, όπως ημιδομημένων συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης, συνιστά έναν επιπλέον περιορισμό της παρούσας μελέτης. Μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση θα μπορούσε να εμπλουτίσει σημαντικά τα ευρήματα, επιτρέποντας την ερμηνευτική εμβάθυνση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, την ανάδειξη αντιφάσεων, καθώς και την κατανόηση των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν στον θεσμό της αξιολόγησης. Ειδικότερα, ζητήματα όπως το άγχος, η επαγγελματική ανασφάλεια ή η αίσθηση ελέγχου και πειθάρχησης, τα οποία αναδείχθηκαν ποσοτικά, θα μπορούσαν να διερευνηθούν ποιοτικά με μεγαλύτερη ακρίβεια και θεωρητική πληρότητα.

Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί που σχετίζονται με το δείγμα της έρευνας. Αν και καταβλήθηκε προσπάθεια συγκέντρωσης ενός ετερογενούς δείγματος εκπαιδευτικών από διαφορετικές Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και από διαφορετικές

βαθμίδες, η δειγματοληψία δεν μπορεί να θεωρηθεί πλήρως αντιπροσωπευτική του συνόλου του εκπαιδευτικού πληθυσμού της χώρας. Η συμμετοχή βασίστηκε σε εθελοντική ανταπόκριση και είναι πιθανότερο να συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με εντονότερο ενδιαφέρον ή κριτική στάση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα δυσανάλογα μεγάλο ποσοστό του δείγματος υπηρετεί σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Αττικής. Η συγκέντρωση αυτή επηρεάζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, καθώς οι εργασιακές συνθήκες, οι διοικητικές πρακτικές και οι επαγγελματικές ευκαιρίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται μεταξύ αστικών κέντρων και περιφερειακών ή απομακρυσμένων περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεγάλα αστικά κέντρα έχουν συχνά ευκολότερη πρόσβαση σε επιμορφωτικά προγράμματα, διοικητικές δομές και επαγγελματικά δίκτυα, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στη μοριοδότηση και την αξιολόγηση. Αντίθετα, σε απομακρυσμένες περιοχές οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις, όπως περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης ή αυξημένες λειτουργικές δυσκολίες.

Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν κυρίως τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αστικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επιδιώξουν πιο ισορροπημένη γεωγραφική κατανομή του δείγματος, ώστε να καταστεί δυνατή η συγκριτική διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών διαφορετικών περιοχών της χώρας.

Παράλληλα, η ηλεκτρονική διάθεση του ερωτηματολογίου, αν και διευκόλυνε τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος, ενδέχεται να περιόρισε τη συμμετοχή εκπαιδευτικών με χαμηλότερη εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα ή με αυξημένο φόρτο εργασίας. Επιπροσθέτως, δεν κατέστη δυνατός ο πλήρης έλεγχος μεταβλητών όπως το σχολικό πλαίσιο (αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σχολικής μονάδας ή η υπηρεσιακή θέση των εκπαιδευτικών, παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν ουσιαστικά τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός αφορά τον χρονικό ορίζοντα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Οι χρονικοί περιορισμοί που συνδέονται με την ολοκλήρωση και την παράδοση της εργασίας δεν επέτρεψαν τη διεξαγωγή μιας μακροχρόνιας έρευνας, η οποία θα μπορούσε να αποτυπώσει την εξέλιξη των στάσεων των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου, ιδιαίτερα σε ένα δυναμικό και μεταβαλλόμενο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, η παρούσα διπλωματική αποτυπώνει

ουσιαστικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα ιστορική συγκυρία, όπου ο θεσμός της αξιολόγησης βρίσκεται σε φάση αναδιαμόρφωσης. Πέραν των μεθοδολογικών περιορισμών, αξίζει να επισημανθεί και ο θεσμικός χαρακτήρας του υπό μελέτη ζητήματος. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αποτελεί ένα πεδίο διαρκούς μεταβολής, επηρεαζόμενο από πολιτικές αλλαγές, νομοθετικές παρεμβάσεις και κοινωνικές αντιδράσεις. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο χρονικο-πολιτικό πλαίσιο και δεν μπορούν να αποκοπούν από αυτό.

Αναφορικά με τις μελλοντικές προοπτικές του θεσμού της αξιολόγησης, διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συνεχίσει να αποτελεί κεντρικό άξονα των εκπαιδευτικών πολιτικών, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι διεθνείς τάσεις δείχνουν μια ενίσχυση των μηχανισμών λογοδοσίας, της αποτίμησης της απόδοσης και της σύνδεσης της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μελλοντική πορεία του θεσμού στην Ελλάδα θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό αποδοχής του από την εκπαιδευτική κοινότητα και από το κατά πόσο θα αποκτήσει έναν ουσιαστικά παιδαγωγικό και υποστηρικτικό προσανατολισμό.

Υπάρχει πιθανότητα στο μέλλον θα ενισχυθούν μορφές εσωτερικής και συλλογικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με έμφαση στον αναστοχασμό, τη συνεργασία και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εάν η αξιολόγηση συνεχίσει να συνδέεται κυρίως με πειθαρχικές λογικές, συγκριτικές κατατάξεις και μισθολογικές ή υπηρεσιακές συνέπειες, είναι πιθανό να ενταθούν οι αντιστάσεις και η δυσπιστία των εκπαιδευτικών, όπως ήδη καταγράφεται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Αντιθέτως, μια αξιολόγηση που θα στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της, στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση και στη σύνδεσή της με ουσιαστικές και δωρεάν επιμορφωτικές πολιτικές, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης και όχι ως μηχανισμός ελέγχου.

Τέλος, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να κινηθούν προς συγκριτικές διεθνείς μελέτες, μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και μακροχρόνιες αναλύσεις, ώστε να αποτυπωθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια η επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική ταυτότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και την παιδαγωγική πρακτική των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια ερευνητική διεύρυνση θα συμβάλει όχι μόνο στην επιστημονική κατανόηση του θεσμού, αλλά και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα ισορροπούν ανάμεσα στην ποιότητα, τη

λογοδοσία και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενισχύοντας ουσιαστικά τον ρόλο του δημόσιου σχολείου σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνικά και μεταφρασμένα έργα

Apple, W.,Michael (2016), *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2016 .

Ball J., Stephen (2021), *Ο Foucault, η εξουσία και η εκπαίδευση*, μτφρ. Ρόζα Βασιλάκη, Gutenberg, 2021.

Bourdieu, Pierre (2014), *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αλεξάνδρεια Αθήνα.

Foucault, Michel (2011), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Πλέθρον, Αθήνα.

Freire, Paulo (2009), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος, Αθήνα.

Giroux, Henry (2024), *Για την κριτική παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα.

Ρανσιέρ, Ζακ (2008), *Ο αδαής δάσκαλος: Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*, μτφρ. Δάφνη Μπουνάνου, Νήσος, Αθήνα.

Ανδρέου, Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος (1994), *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα- Α.Α Λιβάνη, Αθήνα.

Αρχιμανδρίτης, Ιωάννης (1957), *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν*, Τούλας- Μαυράκος, Πάτρα.

Κατσίκας Χρήστος, Καββαδίας Γιώργος (επιμ.) (2002) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιόν και γιατί*, Σαββάλας, Αθήνα.

Δαμιανού, Χ. Χ., Κούτρας Β. Μάρκος. (2003). *Εισαγωγή στη στατιστική*, 1ος τόμος, Συμμετρία, Αθήνα

Δαμιανού, Χαράλαμπος Χ. 2006. *Μεθοδολογία δειγματοληψίας: Τεχνικές και εφαρμογές*, Σοφία Α.Ε, Θεσσαλονίκη

Δερβίσης Ν., Στέργιος (1989), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Θεσσαλονίκη, Θεσσαλονίκη.

Δημαράς, Αλέξης (επιμ.) (2005), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.Α, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.

Δημητρόπουλος Ευστάθιος (2024), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Δούκας, Χρίστος (2000), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών(1982-1994)*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Εκπαιδευτικός Όμιλος-Αντιτετράδια της εκπαίδευσης (επιμ.) (2023). *Όταν η αξιολόγηση γίνεται νόμος, η αντίσταση είναι καθήκον*, ειδική έκδοση, Μορφωτικές εκδόσεις, Αθήνα.

Ευαγγελόπουλος, Σπύρος (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ.Β, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καραφύλλης, Τ. Αθανάσιος (2013), *Νεοελληνική εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης (2009), *ο Θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*, Κριτική, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μιχάλης (2019), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Ι. Χαράλαμπος (2017), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση του*

εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Κατσίκας, Χρήστος (2007), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Λιβάνη, Αθήνα.

Κολυμπάρη, Τάνια (2020). *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

———(2021). *Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση στο έργο των εκπαιδευτικών*, Γρηγόρης Αθήνα.

———(2024). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αντισυστημικότητα*, Gutenberg, Αθήνα.

Κηροποιού-Κουτρομανίδου, Κωνσταντινιά (2011), *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των εκπαιδευτικών: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κυπριανός, Παντελής(2009), *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, 2η έκδοση, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

Λέφας, Χρήστος (1942), *Ιστορία της εκπαίδευσως*, Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β, 1942.

Μπουζάκης, Σήφης (2006), *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1988)*, Gutenberg, Αθήνα.

Νικολακόπουλος, Ηλίας (2013), *Η καχεκτική δημοκρατία: Κόμματα και εκλογές 1946-1967*, Πατάκης, Αθήνα.

Παπαγεωργίου- Βασιλού, Βάσω (1996), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Ο ρόλος της Ο.Α.Μ.Ε και της Δ.Ο.Ε, στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*, Πατάκης, Αθήνα.

Παπανούτσος Π. Ευάγγελος (1986), *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1986.

Φύλος Μ., Στέφανος (1984), *Το χρονικό ενός θεσμού: Η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία 1832-1982*, Βιβλία για όλους, Αθήνα.

Φωτόπουλος, Νίκος (2023), *Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση στην «κοινωνία των δεξιοτήτων»: Εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και καταμερισμός της εργασίας στη μετα-νεωτερικότητα: τάσεις και επαναπροσδιορισμοί*, Gutenberg, Αθήνα.

Ξενόγλωσσα έργα

Chi-Kin Lee, John, and Michael Williams, (eds. 2006), *School Improvement: International Perspectives*, Nova Science Publishers, New York.

Cronbach, Lee J., et al. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donaldson, Morgaen L. (2020), *Multidisciplinary Perspectives on Teacher Evaluation: Understanding the Research and Theory*. Routledge, New York:

Evans, James D. 1996. *Straightforward Statistics for the Behavioral Sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Middlewood, David, and Chris Cardno. (2001), *Managing Teacher Appraisal and Performance*. Routledge, London.

Paterson, Kenneth D., and Donald P. Kauchak (1987), *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices and Promises*, University of Utah, Salt Lake City

Worthen, Blaine R., and James R. Sanders. (1987), *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* Longman, New York.

UNESCO. (1996), *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO, Paris

UNESCO. (2002), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, Paris.

Περιοδικός Τύπος & Ψηφιακές Πηγές

Διδασκαλικόν Βήμα

Νέα Παιδεία

Παιδεία

The Press Project

Indicator

Ert news

Πηγές- Στατιστικά

Ελληνική Δημοκρατία. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ)

Παράρτημα

Α. Ερωτηματολόγιο

Αξιολόγηση, Μοριοδότηση

Ερωτηματολόγιο : Απόψεις εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του συστήματος μοριοδότησης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία.

Αγαπητοί συνάδελφοι, το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Κοινωνική Πολιτική με ειδίκευση "Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική & Κοινωνικά Δικαιώματα" του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του συστήματος μοριοδότησης εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική, αλλά ιδιαίτερα σημαντική για την ολοκλήρωσή της. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι ανώνυμη και δεν θα σας πάρει περισσότερο από 10 λεπτά. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και προσοχή σε όλες τις ερωτήσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων. Για οποιαδήποτε απορία σας παρακαλώ επικοινωνήστε στο email: vrapakonstantinopoulos@gmail.com

Με εκτίμηση,

Βασίλης Παπακωνσταντινός

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

A1. Φύλο

α.Γυναίκα β.Ανδρας γ.Άλλο

A2. Ηλικία

α.<=30 ετών β.31-40 ετών γ.41-50 ετών δ.51-60 ετών ε.>60 ετών

A3. Σπουδές

α.Βασικό πτυχίο β.Μετεκπαίδευση γ.Δεύτερο πτυχίο δ.Μεταπτυχιακό ε.Διδακτορικό

A4. Έτη προϋπηρεσίας

α.<=5 έτη β.6-10 έτη γ.11-20 έτη δ.21-30 έτη ε.>30 έτη

A5. Σχέση εργασίας

α.Μόνιμος β.Αναπληρωτής

A6. Έτη προϋπηρεσίας ως αναπληρωτής

α.<=2 έτη β. 3-5 έτη γ.6-10 έτη δ.>10 έτη

A7. Σχολείο εργασίας

α.Νηπιαγωγείο β.Δημοτικό γ.Γυμνάσιο δ.Λύκειο

A8. Θέση εργασίας

α.Εκπαιδευτικός β.Υποδιευθυντής/ντρια γ.Διευθυντής/ντρια

A9. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετείτε:

Σύστημα μοριοδότησης (Προσοντολόγιο)

B1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B2. Πόσο πιστεύετε ότι οι οικονομικές σας απολαβές ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά σας προσόντα;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι το ισχύον σύστημα προσλήψεων βοηθά στην αξιοκρατική επιλογή καθηγητών;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B4. Πόσο συχνά παρακολουθείτε μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις (προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, δεύτερο πτυχίο, μοριοδοτούμενο σεμινάριο, ξένη γλώσσα, κλπ.) ;
α.Κάθε χρόνο β.Κάθε 2 έτη γ.Κάθε 5 έτη δ.Δεν έχω παρακολουθήσει ποτέ

B5. Πόσες ώρες εβδομαδιαίως αφιερώνετε σε αυτές κατά την περίοδο παρακολούθησης ;
α.<=3 β. 3-10 γ. 10-20 δ.>20

B6. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι οι μοριοδοτούμενες μετεκπαιδεύσεις σας βοηθούν στην επαγγελματική σας ανάπτυξη ως εκπαιδευτικός;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B7. Κατά πόσο θεωρείτε ότι θα ήταν αποτελεσματικότερο/αποδοτικότερο να τις αφιερώνατε σε θέματα που άπτονται πιο άμεσα του αντικειμένου της εργασίας σας; (προετοιμασία, διορθώσεις, κ.λπ)
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B8. Σε τι βαθμό νιώθετε άγχος κατά την περίοδο παρακολούθησης;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B9. Σε τι βαθμό οι επιμορφώσεις επηρεάζουν αρνητικά με κάποιον τρόπο την προσωπική σας ζωή (απαιτούμενες θυσίες);
(1:Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B10. Πόσο ενδιαφέρον βρίσκετε σε αυτές τις μετεκπαιδεύσεις;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B11. Σε τι βαθμό τις κάνετε για συγκέντρωση μορίων;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B12. Πιστεύετε ότι η ποιότητα και η οργάνωση των μοριοδοτούμενων μετεκπαιδεύσεων είναι στο επιθυμητό επίπεδο;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B13. Σε τι βαθμό επηρεάζει το ύψος των διδάκτρων την επιλογή επιμόρφωσης;
(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B14. Πιστεύετε ότι υπάρχει τάση εμπορευματοποίησης των μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων, η οποία αναδεικνύει ζητήματα αξιοπιστίας και ισοτιμίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση; (προσόντων για τα οποία δεν απαιτείται καμία ενέργεια εκ μέρους του υποψηφίου για την απόκτηση τους);

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

B15. Έχετε αποκτήσει κάποιο μοριοδοτούμενο προσόν από ιδιωτικό φορέα, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ουσιαστική εκπαιδευτική ή επιμορφωτική διαδικασία από μέρους σας;

α.Ναι β.Όχι και δεν σκοπεύω γ.Όχι αλλά σκοπεύω να το κάνω

B16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα προσόντα σας είναι επαρκή για την εργασία σας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ. Αξιολόγηση

Γ1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ2. Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην βελτίωση οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύει τον ανταγωνισμό στους συναδέλφους;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ4. Πόσο συμφωνείτε με το να είναι προαπαιτούμενο για την αξιολόγηση η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ5. Με την υπάρχουσα κατάσταση στα δημόσια σχολεία, σε τι βαθμό συμφωνείτε με την προτεραιοποίηση της εφαρμογής της αξιολόγησης;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ6. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ7. Σε τι βαθμό συμφωνείτε με το να αποσκοπεί η αξιολόγηση στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ8. Πόσο συμφωνείτε με το να συνδέεται η αξιολόγηση με την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ9. Σας δίνει κίνητρο για επαγγελματική αναγνώριση;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ10. Κατά πόσο πιστεύετε ότι θα ήταν χρησιμότερο να είχε προηγηθεί κάποια επιμορφωτική διαδικασία πριν αξιολογηθείτε;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ11. Κατά πόσο πιστεύετε ότι οι αξιολογητές είναι επαρκώς καταρτισμένοι;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ12. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση δίνει κίνητρο για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ13. Η διαδικασία της αξιολόγησης, σας δημιουργεί ανασφάλεια για την θέση εργασίας σας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζει τις σχέσεις με τους συναδέλφους σας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ15. Σε τι βαθμό πιστεύετε επηρεάζει τις σχέσεις με τους προϊσταμένους σας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ16. Σε ποιο βαθμό σας δημιουργεί άγχος αυτή η διαδικασία;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ17. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι έχει επικοινωνιακό σκοπό από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ18. Κατά πόσο πιστεύετε χρησιμοποιείται σαν εργαλείο χειραγώγησης των εκπαιδευτικών;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ19. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα που δίνεται στην αξιολόγηση σας;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)

Γ20. Σε τι βαθμό συμφωνείτε με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση;

(1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ)